

Katedra: Katedra primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor Prohloubený studijní program – Specifické poruchy učení a chování, Učitelství pro 1. stupeň základní školy

VÝVOJ PŘEDSTAV U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU BĚHEM JEDNOHO ROKU

Developement of preschool children's ideas during
one year

Diplomová práce: II-FP-KPV- 0064

Autor:

Ilona Jiskrová

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
116	0	33	0	31	3

V Liberci dne: 13.12.2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ilona Jiskrová**
Osobní číslo: **P08000253**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Vývoj představ u dítěte předškolního věku během jednoho roku**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Vzdělávací cíl:

Analyzovat změny ve vývoji představ o škole.

Pomocí dotazníku, rozhovoru, kresby zjistit obecnou představu budoucích prvňáčků o škole.

Srovnání několika typů mateřských škol (včetně Montessori).

Podrobnější analýza změn ve vývoji představ u vybraných dětí a popis zjištěných změn během jednoho roku.

Požadavky:

Studium odborné literatury k tématu.

Popis a příprava metod pro výzkum, využití psychodiagnostických materiálů, návštěvy mateřských škol, sběr dat, kresba - představy o škole a její analýza.

Vyhodnocení a srovnání získaných poznatků.

Metody:

Pozorování, dotazník, rozhovor, diagnostické materiály, analýza kresby

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5

ŠULOVÁ, L.: Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2

OPRAVILOVÁ, E.: Předškolní pedagogika I. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7883-656-3

DAVIDO, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4

GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-2

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 4. vyd. přeprac. a dopl. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jitka Josífková

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2011**

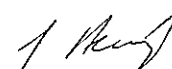
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 19. prosince 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Vývoj představ u dítěte předškolního věku během jednoho roku
Jméno a příjmení autora: Ilona Jiskrová
Osobní číslo: P08000253

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 13.12.2013

Ilona Jiskrová

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Josífkové za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a informace, které mi během psaní poskytla.

Děkuji také kolegyním z Mateřské školy Tanvald - Šumburk a kolegyním z Montessori mateřské školy v Jablonci nad Nisou za velkou vstřícnost a ochotu pomoci mi při realizaci pedagogického výzkumu.

Všem členům své rodiny děkuji za lásku, trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce a po celou dobu studia projevovali.

Abstrakt

V první části diplomové práce uvádím teoretický podklad, ze kterého jsem vycházela při vlastním pedagogickém výzkumu. Tato část charakterizuje předškolní věk se všemi jeho specifiky.

V praktické části pomocí dotazníku, rozhovoru a kresby zjišťuji obecnou představu budoucích prvňáčků o škole a u skupinky vybraných respondentů analyzuji a popisuji změny ve vývoji jejich představ v průběhu jednoho školního roku. Srovnávám zde také vývoj představ žáků dvou rozdílných typů mateřských škol.

Praktickou část uzavírám shrnutím a zhodnocením dat získaných na základě pedagogického výzkumu.

Klíčová slova:

předškolní věk, psychický vývoj, školní zralost a připravenost, představivost, analýza dětských představ o škole, kresba, interpretace kresby.

Abstract

In the first part of my dissertation I release the theoretical basis that I used during my own pedagogical research.

This part describes preschool age with all its specificities. In the practical part I discover future first - formers' general ideas about school by means of questionnaires, interviews and drawings. I also analyse and describe changes of a group of chosen respondents' development of ideas during one school year. I also compare the development of pupils from two various types of kindergartens.

I finish the practical part with the summary and evaluation of details obtained on the basis of the pedagogical research.

Key words:

preschool age, mental development, school readiness and maturity, imagination, analysis of children's ideas about the school, drawing, drawings interpretation.

Obsah

Úvod	8
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika předškolního věku	10
1.1 Tělesný vývoj	12
1.2 Psychický vývoj	14
1.2.1. Představivost a fantazie	19
1.3 Citový vývoj	22
1.4 Socializace	24
2. Kresba a ostatní dětské aktivity	27
2.1 Hra	27
2.2 Umělecká tvorba	31
2.3 Kresba	32
2.4 Modelování	36
2.5 Hudební činnosti	36
2.6 Učení a práce	37
3. Vliv rodiny a MŠ na vývoj dítěte	39
3.1 Školní zralost a připravenost	41
3.1.1 Posuzování školní zralosti	42
3.1.2 Odklad školní docházky	43
3.2 Strach ze školy	44

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Pedagogický výzkum	47
4.1 Cíle výzkumu	47
4.2 Metody výzkumné práce	47
5. Průběh pedagogického výzkumu	49
5.1 Výzkumný vzorek	49
5.1.1 Selekce výzkumného vzorku	49
5.1.2 Specifikace prvního výzkumného vzorku	50
5.1.2.1 Principy a ústřední myšlenky Montessori pedagogiky	50

5.1.3 Specifikace druhého výzkumného vzorku	53
5.1.3.1 Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání	54
5.2 Předvýzkum	57
5.3 Průběh pedagogického výzkumu v MŠ Tanvald – Šumburk	59
5.4 Průběh výzkumu v MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou	60
5.5 Interpretace kreseb a individuální rozhovory	62
5.5.1 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z MŠ Šumburk	62
5.5.2 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z Montessori MŠ	67
5.6 Analýza představ.....	74
5.6.1 Analýza představ dětí z MŠ Šumburk	74
5.6.2 Analýza představ dětí z MŠ Montessori	77
6. Vývoj představ o škole u skupinky vybraných respondentů	79
7. Dotazník	91
7.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče	92
8. Závěrečné shrnutí.....	101
9. Diskuze.....	103
Závěr	105
Použitá literatura	107
Přílohy	109
1. Souhlas zákonných zástupců dětí s realizací pedagogického výzkumu	109
2. Dotazník pro rodiče	110
3. Fotografie z pedagogického výzkumu	111

Úvod

Většina dětí se do školy těší. Spoustě rodičů ale i některým budoucím prvňáčkům však dělá vstup do první třídy starosti. Nástup dítěte do školy je skutečně velká změna, která se nějakým způsobem dotkne všech členů rodiny. Školní docházka je povinná, ne dobrovolná jako do školky. Dítě nemůže zůstat doma s maminkou a mladším sourozencem nebo s babičkou, která přijela na návštěvu. Do školy se musí každý den. Bude třeba chodit na jiné místo a v jinou dobu než do školky, možná bude potřeba naučit se samostatnou cestu do školy. Bude nutné si vyčlenit čas na odpolední domácí přípravu do školy. Současná škola je na spolupráci s rodinou poměrně náročná. Od rodičů se očekává, že na domácí přípravu denně dohlédnou a že zpočátku ji budou dělat spolu s dítětem.

Rodiče si zpravidla uvědomují, co by měli v souvislosti s nástupem dítěte do školy očekávat. Uvědomují si ale, jak zátěžová situace je nástup do první třídy ZŠ pro jejich dítě? Dovedou si představit, na co všechno si bude muset jejich dítě zvykat, s jakými novými nároky se bude muset vyrovnat? Vědí, jak dítěti novou situaci usnadnit? Prezентují rodiče povinnou školní docházku dítěti jako něco pozitivního nebo alespoň jako něco normálního, obvyklého, ale ne špatného či děsivého? Mluví s dítětem o tom, jak to bude ve škole zajímavé, co se tam všechno naučí? Najdou si čas a vyprávějí dítěti, jaké to bylo, když sami byli malí a začali chodit do školy? A zajímají se vůbec budoucí prvňáčci o to, co je v novém prostředí všechno čeká? Dokáží si to vůbec představit? Jak se jejich očekávání s blížícím se nástupem školní docházky mění? Má na utváření představ dětí vliv výchovné prostředí? Liší se nějak představy o škole u dětí z různých výchovných prostředí a předškolních zařízení?

Tyto a další otázky mne jako učitelku a vychovatelku dětí mladšího školního věku v souvislosti s jejich nástupem do základní školy vždy napadaly a proto jsem se rozhodla, že se ve své diplomové práci na ně pokusím najít odpovědi.

V první části své diplomové práce tedy uvádím teoretický podklad, ze kterého jsem vycházela při vlastním pedagogickém výzkumu. Tato část charakterizuje předškolní věk se všemi jeho specifiky.

V praktické části pomocí dotazníku, rozhovoru a kresby zjišťuji obecnou představu budoucích prvňáčků o škole a u skupinky vybraných respondentů analyzuji a

popisují změny ve vývoji jejich představ v průběhu jednoho školního roku. Srovnávám zde také vývoj představ žáků dvou rozdílných typů mateřských škol.

Praktickou část uzavírám shrnutím a zhodnocením dat získaných na základě pedagogického výzkumu.

1. Charakteristika předškolního věku

Období **od 3 do 6 let** nazýváme obvykle předškolním věkem nebo *předškolním dětstvím* (Střelec a kol., 1992). V této tříleté vývojové fázi navštěvuje dítě zpravidla mateřskou školu. Jako v předchozích vývojových obdobích, dochází i nyní k řadě **tělesných a psychických změn**. Výrazného pokroku v tomto období dosahuje dítě především v **oblasti myšlení, paměti a koncentrace pozornosti**. Začínají se rozvíjet individuální psychické vlastnosti a **osobnost** dítěte začíná získávat své zvláštnosti.

Dítě vyžaduje, a současně pro život potřebuje, dostatek **pohybu, motorika** se stále zdokonaluje, je koordinovanější a hbitější. Ke konci předškolního období dítě většinou dobře zvládá nácvik tanečků - dělá plynulé a elegantní pohyby, učí se plavat, lyžovat, umí jezdit na kole. Motorickou obratnost spojenou s vědomou činností vyžaduje také sebeobsluha. Dítě se svléká a obléká, obouvá, obslouží se při jídle i při hygienických úkonech. Zde je již zapotřebí také jemné motoriky, zejména dobře koordinovaných pohybů prstů ruky.

Na vývoj jemné motoriky má velký vliv **kresba**. Dítě se zabývá kresbou ještě před dosažením 3. roku, ale to jde o pouhou motorickou činnost (čmárání). Teprve když čáry a kolečka pro ně začínají mít smysl, mluvíme o činnosti tvůrčí. Předškolní dítě se při kresbě neřídí skutečností, ale představou, kterou o věci má. Proto v jeho kresbě nacházíme tzv. transparenti, kdy na obrázku vidíme předměty, které by jinak vidět nebyly. Koncem předškolního období bývá už kresba dobře vyvinutá, děti kreslí lidské postavy a detaily, různé předměty a události, s nimiž mají zkušenosti a které jsou spojeny s citovým zážitkem. Vedle kresby patří v předškolním věku k oblíbeným činnostem také malování a modelování. Pokroky v jemné motorice jsou dále patrné při hrách se stavebnicemi, pískem, plastelínou nebo modelářskou hlinou.

Od věku čtyř let se také zcela zřetelně projevuje **dominance vedoucí ruky** a ubývá dětí, u nichž není ještě vyhraněna. Předškolní věk je období, kdy by se mělo definitivně rozhodnout, zda dítě bude "pravák" nebo "levák". Násilné přecvičování leváka na pravou ruku může mít velmi nepříznivé důsledky pro jeho další vývoj, např. pro vývoj řeči.

Dítě předškolního věku má větší **slovní zásobu**. Rádo mluví, poslouchá pohádky a příběhy. Učí se zpívat a odříkávat krátké říkanky a básničky. Dítě je v této době velmi zvědavé, o vše se zajímá, na všechno chce znát odpověď.

Nejdůležitější a nejtypičtější činností v předškolním věku je **hra**. V dětském životě má nezastupitelnou roli. Je to hlavní a nejpřirozenější dětská činnost, kterou by dospělí měli v co největší míře podporovat. Dětská hra má mnoho podob a mnoho významů. Jejím charakteristickým znakem je její spontánnost a samoúčelnost - dítě si hraje pro hru samu, ne pro nějaký konkrétní výsledek. Hra je úzce spjata s biologickými potřebami dítěte, především s jeho potřebou aktivity a pohybu, poznávání a fantazie. Z tohoto hlediska hra také pomáhá řešit rozpor mezi touhami dítěte a jeho reálnými možnostmi. Každá hra je doprovázena silným emocionálním vzrušením. Užitek ze hry spočívá zejména v tom, že se při ní dítě, a to aniž by si to uvědomovalo, učí a získává zkušenosti, osobitou formou poznává svět a ve skupinových hrách se učí zvládat formy sociálního styku. Základní formování volných a mravních kvalit osobnosti začíná u dítěte rovněž při hře. Hra má také velký význam pro jeho rozumový vývoj, pro rozvoj všech poznávacích procesů, tedy vnímání, představivosti, myšlení i řeči, cvičí se také paměť a pozornost. Základní povinností rodičů a vychovatelů je umožňovat dítěti, které touží po hře, co nejbohatší vyžití v této činnosti.

V době od 3 do 6 let dochází také k významnému rozvoji myšlení a řeči. **Myšlení** předškoláka charakterizujeme jako tzv. konkrétně názorné. Děti v tomto období zpracovávají velké množství informací, ke kterým přistupují aktivně - jsou velmi zvědavé, proto se toto vývojové období někdy nazývá " *věkem otázek*" (Střelec a kol., 1992). Charakteristickým rysem předškoláka je **magičnost myšlení**. Dítě si běžně mění objektivní fakta podle svého vlastního přání.

Diferencují a obohacují se také **city**. Mezi 4. a 5. rokem se vyvíjejí tzv. vyšší city, kdy dítě postupně odlišuje správné od nesprávného. Při poslechu hudby, pohádek nebo při kreslení se rovněž rozvíjejí prvky estetického cítění.

Dítě si začíná postupně osvojovat základní dovednosti a kompetence potřebné pro začleňování do společnosti, správnou **socializaci**.

V předškolním období se začíná formovat osobnost dítěte, vyhraňují se jednotlivé vlastnosti. Lze pozorovat temperamentové projevy předškoláka, které jsou patrné v emocionalitě a ve stylu činnosti. Utvářet se začínají i první náznaky charakterových rysů.

Při formování předškolního dítěte má stále **převažující postavení rodina**, přestože dítě navštěvuje mateřskou školu. Vedle matky se také otec a celý způsob života širší rodiny stává stále důležitějším výchovným činitelem. V tomto období dítě přijímá v podstatě všechna výchovná opatření. Každé uznání a pochvalu za úspěch či pozitivní snažení dítě nejen

dychtivě přijímá, ale povzbuzuje ho také v jeho činnostech. Tím se prohlubuje citový vztah mezi dítětem a jeho rodiči, dítě se cítí milováno a v bezpečí, a proto prospívá po stránce tělesné, rozumové a citové.

Celý vývoj směřuje k dosažení psychické, sociální a tělesné zralosti, která je nezbytná ke vstupu do školy. Konec předškolního období není určen fyzickým věkem, ale sociálně, tzn. nástupem dítěte do základní školy.

1.1 Tělesný vývoj

V předškolním věku nastávají u dítěte významné změny v tělesných a pohybových funkcích. V tomto věku dochází k rozvoji tělesné konstrukce dítěte. Tělesné rozměry dítěte ve věku 3 - 4 roků se zřetelně zvětšují.

Od začátku čtvrtého roku nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo. Pro dítě je charakteristický především **výškový růst** v průměru o 5 - 10 cm za rok, prodlužují se dolní a horní končetiny, což je samozřejmě doprovázeno zvyšováním hmotnosti cca o 2 - 3 kg za rok a nárůstem svalové hmoty. Děti ztrácejí typickou baculatost, zaoblený typ postavy s větším množstvím podkožního tuku je vystřídán vytáhlou postavou s menším množstvím podkožního tuku. Hovoříme o období první vytáhlosti. (Drlíková, 1992). Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. V předškolním věku se vyvíjejí hlavně velké svaly. Svalstvo je měkké a oblé, svaly dětí mají vyšší obsah vody a snadno se unavují. Od šestého roku se nepoměr ve vývoji velkých a malých svalů začíná vyrovnávat.

Pokračuje osifikace kostry, dokončování prořezávání mléčných zubů, rozvíjí se podélná a příčná klenba nohy.

V průběhu předškolního období vzrůstá výkonnost vnitřních orgánů, zejm. srdce a plic. Zdokonaluje se stavba a funkce nervové soustavy. Zvyšuje se výkonnost nervových buněk. V důsledku intenzivního rozvoje a vlivu mozkové kůry na celkový psychický vývoj dítěte jsou i pohyby dokonalejší, účelnější, závislejší na vědomí, automatizují se a stávají se plynulými. Zlepšuje se pohybová **koordinace** a rovnováha. Děti zvládají chůzi i běh, skákání, chůzi do schodů. Chůzení se zautomatizovává a tím se vytváří individuální styl chůze. V tomto věku je velice ohrožena páteř dítěte osvojením špatných pohybových stereotypů. Předškolní děti jsou mimořádně tělesně aktivní, což můžeme pozorovat při nejrůznějších pohybových aktivitách a cvičeních. Koncem předškolního období zvládnou základy některých

sportovních činností jako např. plavání, lyžování, jízdy na kole nebo bruslení. Rády se zapojují do sportovních, míčových a pohybových her. Postupně by dítě mělo zvládat sebeobslužné činnosti.

Svůj vliv sehrávají i genetické dispozice. Ve výrazu obličeje a fyzických proporcích se projevují charakteristické rysy zděděné po předcích. Také se objevují nápadné pohlavní rozdíly.

Rozvíjí a zdokonaluje se praxe. Ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má vliv na rozvoj **jemné motoriky**. Souhrn jemného svalstva prstů tak ovlivňuje (zpřesňuje, zjemňuje) pohybovou koordinaci a manipulaci s předměty. Dítě zvládá uchopení tužky a kreslicích prostředků, zavazuje si tkaničky, rozepíná knoflíky, umí jíst příborem a umí manipulovat s drobnými předměty.

Po čtvrtém roce života se začíná vyhraňovat dominance jedné ruky, tzv. **lateralita**. „Pod pojmem lateralita rozumíme nerovnoměrné využívání párových hybných a senzorických orgánů. Lateralita je odrazem dominance mozkových center. Nejznámější projevy laterality jsou praváctví a leváctví.“ (Kocurová, 2002, s. 4). Tato dominance je vrozená.

Mezi typy laterality řadíme lateralitu souhlasnou (převaha jedné strany u všech párových orgánů), lateralitu nesouhlasnou, zkříženou a ambidextrii, tj. lateralitu nevyhraněnou. Pro nácvik čtení a psaní v 1. třídě ZŠ je výhodou, když dominance levé ruky a oka je stejně lateralizována.

V dnešní době je samozřejmé, že dítěti je ponechána svobodná volba dominantní ruky. V historii tomu však tak nebylo. Především pod vlivem náboženských názorů byla upřednostňována pravorukost, proto docházelo ze strany rodičů i učitelů k přeučování leváků na praváky. Při násilném přecvičování vyhraněných leváků vzniká pohybový neklid dítěte, plačtivost nebo agresivita v chování, neurózy, kóktavost, pohybová neobratnost a v 1. třídě pak na základě násilné změny laterality dochází k tomu, že dítě má neúhledné písmo, špatný prospěch a celkový odpor ke škole a učení (Čáp, 1980). Pokud není lateralita ruky vyhraněná před zahájením školní docházky, mělo by být dítě vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně.

1.2 Psychický vývoj

Vývoj obecně se chápe jako přechod od méně dokonalého k dokonalejšímu a až do dospělosti má charakter stále většího osamostatňování. Psychický vývoj jedince pak zahrnuje vznik a postupný rozvoj psychických vlastností a procesů. Změny probíhají v kvantitě i v kvalitě a směřují od jednoduchosti ke stále větší složitosti.

Vágnerová charakterizuje psychický vývoj jako „... *proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integrace v rámci celé osobnosti. Projevuje se kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje nárůst, úbytek i změnu různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale i vývojovými skoky.*“ (Vágnerová, 2007, s. 4)

Psychický vývoj neprobíhá plynule. Období s mnoha změnami střídají období klidnější (latence), existují vývojové skoky a fáze stabilizování nových poznatků. Člověk zejména v raných obdobích prochází tzv. krizovými (senzitivními) fázemi vývoje. Jsou to relativně přesně časově vymezená období, kdy se jedinec musí setkat s určitým podnětem, aby se mohla vytvořit určitá schopnost. V této době je jedinec k příslušným podnětům ve zvýšené míře vnímavý.

Psychický vývoj zahrnuje tři hlavní oblasti:

1. **Biosociální vývoj** sebou nese tělesný vývoj a veškeré proměny s ním související.
2. **Kognitivní vývoj** představuje psychické procesy spojené s lidským poznáváním. Jsou to schopnosti jedince, které využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, učení a rozhodování.
3. **Psychosociální vývoj** se zaměřuje na proměny subjektivního prožívání, osobnostní a sociální charakteristiky, mezilidské vztahy a sociální pozice. Tento proces bývá také označován jako socializace a ve značné míře bývá ovlivněn vnějšími faktory z oblasti sociokulturní. Nezastupitelný vliv má především rodina, vrstevníci, instituce (MŠ, ZŠ), média, ale i prostředí, v kterém se jedinec pohybuje.

Jednotlivé oblasti psychického vývoje se významným způsobem vzájemně ovlivňují.

„Psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Mohou být obecnější i specifitější, díky nim se každý jedinec od ostatních lidí nějakým způsobem liší, ale zároveň se jim v mnoha směrech podobá.“ (Vágnerová, 2007, s. 4)

Rozvoj různých psychických vlastností ovlivňuje také souhrn genetických dispozic. V individuálním genotypu je zakódován osobní rozvoj jedince, který je specifický svou variabilitou v procesu zrání a dosažením určité úrovně jednotlivých funkcí v určitém období.

Poznávání v předškolním věku je zaměřeno na nejbližší svět. Postupně se mění a přechází od předpojmového myšlení k názornému a intuitivnímu. Dle Švingalové (2003, s. 37) jde o myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci, vázané na přítomnost. Je nepřesné a nerespektuje zákony logiky. Děti v předškolním věku ještě nedokážou posuzovat situace z více hledisek.

Vágnerová (2007, s. 78) ve své knize charakterizuje některé typické způsoby **myšlení** dětí v předškolním věku:

Myšlení předškolního dítěte je typické svým **egocentrismem** a vázaností na přítomnost a vnější znaky. Subjektivně podmíněná redukce informací a tendence ulpívat na jednom, perцепčně nápadném znaku, který je považován za podstatný nazývá Vágnerová **centrace**. Egocentrický způsob uvažování znamená ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení názoru odlišného. Důsledkem sebestřednosti myšlení je pak zkreslování takové reality, která dítěti z nějakého důvodu nevyhovuje, např. pokud je neúplná, subjektivně ohrožující nebo ji dítě nedokáže pochopit, neváhá skutečný stav věcí doplnit nebo překroutit. Dítě je přesvědčené o tom, že svět je přesně takový, jak se mu jeví. Věří, že jeho názor je jediný možný, správný a platný. Ve svých úsudcích hodně spoléhá na nápadné vnější znaky, přičemž ignoruje ostatní, méně nápadné vlastnosti objektů.

Je proto důležité rozlišovat způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, ale také jakým způsobem tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

Pro tento věk je typická velmi živá představivost, a to tak živá, že představy dítě občas přimíchá k realitě. Pojmem **magičnost** se tedy označují tendence dětí pomáhat si při orientaci dění ve světě fantazií. Právě fantazie je pro děti velmi důležitá, pomáhá jim, aby byl svět pro ně přijatelný a srozumitelný. Nespatřují velký rozdíl mezi skutečností a fantazií, proto si běžně mění objektivní fakta podle svého vlastního přání.

„Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.“ (Vágnerová, 2007, s. 83)

Fantazie a představivost dítě provází při všech jeho činnostech, při hře, kresbě, vyprávění, prožívání. Má vliv na tvořivost a emoční stránku osobnosti. Je vázána na zkušenosti dítěte, proto nepodléhá zákonům logiky. Fantazie a představy pomáhají dětem porozumět světu. Někdy dochází u dětí k propojení fantazie a skutečnosti, potom mluvíme o tzv. **konfabulaci**, neboli nepravé lži. Dítě v tomto věku málokdy lže v pravém slova smyslu - lež je totiž složitá mentální operace, kterou předškolák neovládá. O pravdivosti svých tvrzení je dítě naprosto přesvědčeno a ze svého hlediska tedy nelže, pouze nedokáže odlišit fantazii od reality, protože doposud postrádá logickou regulaci. Podobným způsobem mění i vzpomínky. Tím si dítě přizpůsobuje realitu vlastním potřebám, což má velký význam pro vyváženost jeho duševního života.

Mezi další typické znaky v myšlení předškolního dítěte můžeme zařadit také animismus, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus.

Animismus je projevem vývojového stádia dětského myšlení, ve kterém dítě ještě není schopno rozeznávat mezi živými a neživými objekty. Pojem animismus z antropologie do psychologie převzal Jean Piaget. V antropologii je animismus spojován s nejranějšími fázemi náboženství. Jedná se o víru v personalizované nadpřirozené bytosti a síly, jejichž projevy lze nalézt ve všech předmětech a jevech, které působí na člověka. Piaget animismem rozumí „... *dětské sklony k propůjčování osobnostních vlastností a k přisuzování záměrnosti jednání neživým předmětům.*“ (In Janových, 2011) To znamená, že dítě ve svém přemýšlení přičítá vlastnosti živých resp. lidských bytostí i neživým objektům. Tak dokáže světu lépe porozumět, když jej může takto interpretovat. Tento způsob výkladu světa navíc důvěrně zná z pohádek. V pohádkách a scénickém umění mohou zvířata, stromy, přírodní síly a jiné bytosti mluvit a jednat jako lidé a bajky často na zvířatech ilustrují lidské vlastnosti. V literatuře a v umění se od nejstarších dob objevují mluvící a jednající zvířata, větrům a stromům se přisuzuje lidská podoba, myšlenky nebo vůle. Lidské vlastnosti mohou nabývat i nebeská tělesa.

Antropomorfismus je v myšlení dětí patrný v nahlížení na květiny i živočichy. Mnoho dětí je přesvědčeno o tom, že rostliny i živočichové „cítí“, tzn. trpí nebo užívají si stejným způsobem jako dítě samo. Věří např., že ulomení větve stromu je jako uříznutí lidské paže nebo že stromy nechávají své větve svěšené, když jsou nešťastné.

Arteficialismus v myšlení dětí se projevuje tak, že dítě si myslí, že vnější svět vytvořil nějaký člověk. Dítě se domnívá, že měsíc a hvězdy někdo dal na oblohu, že někdo do rána udělal na rybníce led nebo že někdo zasadil kameny a vyrostly mu hory apod.

Absolutismus je pevné přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Je to jeden z projevů dětské jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná.

Modelem, podle něhož předškolní dítě analogicky vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování.

Znalosti a obecná informovanost mezi 5. a 6. rokem podle Švingalové (2003. s. 37) zaznamenává velký pokrok. Z unáhlených závěrů dítě postupně přechází k **zevšeobecňování** na základě získaných zkušeností. Dochází k rozvoji **pojmového myšlení**. Předškolák má základní informace o sobě, rodině a přírodě, umí vysvětlit základní jednotlivé pojmy a chápat jednoduché vztahy. Postupně se objevuje analyticko-syntetické myšlení, třídění a srovnávání.

Rozvoj paměťových schopností dle Vágnerové (2007) závisí na zrání příslušných mozkových struktur a na aktuální úrovni kognitivních schopností a zkušeností. Tzv. epizodická paměť se zpracovává a uchovává na základě osobní zkušenosti. Tyto vzpomínky bývají až do šesti let věku útržkovité, nepřesné a je jich málo. Jsou individuální, konkrétní a specifické. Rozvoj epizodické paměti souvisí s vývojem jazykových schopností. Pokud kognitivní vývoj není nějakým způsobem opožděn, mívají předškoláci poměrně dobrou mechanickou paměť. Nedělá jim tedy problém naučit se spoustu básniček a písniček. Krátkodobá paměť postupně přechází v dlouhodobou a začíná se rozvíjet i slovně logická, která je předpokladem pro plnění povinností ve škole.

Poměrně rychle se **rozvíjí i řeč a schopnost dorozumět se**. Vývoj řeči souvisí s vývojem myšlení. Slovní zásoba z asi 300 slov na počátku předškolního období se koncem období navyšuje asi na 3 500 (Drlíková, 1992), děti se vyjadřují v jednoduchých větách a krátkých souvětích. Jak uvádí Bednářová a Šmerdová (2010), řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam. Napomáhá rozvoji myšlení a ovlivňuje kvalitu učení a poznávání. Stává se prostředkem komunikace. Sociální aspekt řeči slouží k utváření sociálních vztahů, dorozumění, vnímání dítěte druhými a jeho postavením ve skupině vrstevníků. Řeč a mluvený projev se stále zdokonalují, postupně se stávají plynulými a souvislými. Zlepšuje se úroveň vyjadřování, zvětšuje se aktivní slovní zásoba. Šestileté dítě již souvisle a smysluplně pojmenovává, popisuje obrázek, mluví ve větách a souvětích, užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně.

S úrovní řeči a komunikačních schopností souvisí také rozvoj motoriky, úroveň sluchového a zrakového vnímání a vliv sociálního prostředí. Prostřednictvím samostatného pohybu a manipulací s předměty, kdy dítě má možnost předměty vidět, cítit, dotýkat se jich, získat informace a zkušenosti, zvyšuje svou úroveň řeči a komunikačních schopností. Nemalý vliv na rozvoj řeči sehraává rodina. *"Sociokulturní úroveň rodiny, její podnětnost, výchovný styl a úroveň řečového prostředí se stává zdrojem porozumění a modelem komunikace."* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 25)

Vnímání dětí předškolního věku je ovlivněno vlastními zkušenostmi, je tedy rovněž jako myšlení subjektivní a egocentrické, spojené s aktivní činností. Po pátém roce postupně dochází k zrakové analýze a syntéze. **Zrakové vnímání** se zaměřuje nejen na celek ale i na jednotlivé části, a tak dítě dokáže postřehnout i méně odlišné rozdíly.

Také **sluchové vnímání** významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči i myšlení. Proto je nutné, aby rodiče sluchové vnímání rozvíjeli čtením pohádek a říkanek. Podle Švingalové (2003) rytmizace říkanek napomáhá dítěti rozlišit dělení celku na části, rozlišovat a analyzovat jednotlivá slova i slabiky. Postupně tak dítě dokáže určit hlásku na začátku a konci slova, mezi 6. a 7. rokem života vnímá délku samohlásek a dokáže rozlišit měkké a tvrdé souhlásky.

Náš každodenní život je úzce propojen s **orientací v prostoru**. Tuto zkušenost získáváme na základě dlouhodobých zkušeností. Při utváření představ nám pomáhají zrak, sluch, hmat i motorické dovednosti. Prostorové vnímání předškolních dětí není ještě tak přesné. Předměty nacházející se vpředu se jim jeví jako větší a naopak vzdálené předměty považují za malé. Poměrně dobře předškoláci rozlišují pojmy nahoře a dole. Postupně zvládají pojmy vpředu a vzadu, k orientaci vlevo a vpravo dospívají později. (Švingalová, 2003)

Schopnost vnímat **časové posloupnosti** se vyvíjí v průběhu vývoje relativně pozdě a také závisí na úrovni abstraktního myšlení. „*Při vnímání časového sledu jde o vnímání následnosti jevů, při vnímání času jde o rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti.*“ (Švingalová, 2003, s. 40). Děti v předškolním věku se řídí především přítomností, čas nadále vnímají jako opakující se události. Jejich pohled je subjektivní a teprve mezi 6. a 7. rokem jsou schopni vnímat časové pojmy jako je dnes, včera, zítra, jaký je měsíc, rok a den.

Do psychického vývoje předškolního dítěte zahrnujeme i **pozornost**, tedy práce schopnost vykonávat cílené činnosti, vytvářet návyky, plnit úkoly, být samostatný. Předpoklad koncentrace na danou činnost je podmíněn vyzrálostí centrální nervové soustavy, zralostí osobnosti a výchovou v rodině. Podle toho, zda je pozornost vyvolávaná a udržovaná povahou

působících podnětů nebo vlastní vůlí, rozlišujeme dva druhy pozornosti. Pokud si dítě činnost vyžadující koncentraci zvolilo samo, dokáže se pak poměrně dlouho soustředit. Tehdy mluvíme o pozornosti bezděčné (neúmyslné, mimovolní). Tento druh pozornosti je vrozený a vzbuzují a udržují ji zvláštnosti působících podnětů. Pokud se jedná o činnost vyžadující koncentraci pozornosti, kterou dítěti zadal někdo jiný a která ho sama o sobě příliš nezajímá, ale kterou musí z nějakého důvodu vykonat, pak mluvíme o pozornosti volní (úmyslné, záměrné). Tento druh pozornosti je pro dítě náročnější, dítě se proto velice snadno unaví, ztrácí zájem, odbíhá, případně odmítá pokračovat. Nenásilným způsobem při vytváření cílených činností tak pomáháme dítěti rozvíjet záměrnou koncentraci pozornosti, která se postupně prodlužuje. Úmyslnou pozornost lze trénovat. Rozvoj úmyslné pozornosti je závislý na rozvoji vůle, myšlení a charakteru dítěte.

1.2.1 Představivost a fantazie

Představivost

Všeobecně platná definice pojmu představivost neexistuje. Nahlížíme-li na ni z pohledu psychologie, máme jí na mysli „...*názorný obraz předmětů a jevů, které v daném momentě nevnímáme.*“ (Štefanovič, In Drlíková, 1992, s. 36). Člověk tedy může mít ve svém vědomí názorné obrazy předmětů a jevů i v případě, že právě nepůsobí na jeho receptory (dítě si např. může do vědomí vyvolat obraz nepřítomné matky). Výsledný obraz tohoto psychického procesu se nazývá představa.

Zakladní **funkcí** představ je podle Vágnerové (2007) mimo jiné to, že spojují minulost s přítomností a budoucností.

Představy vznikají na základě minulých pocitů a vjemů. Ačkoliv jsou svojí názorností pocitům a vjemům velmi blízké, výrazně se od nich liší jednak původem vzniku (vznikají bez momentálního působení příslušných podnětů, svůj původ mají jen v činnosti mozkové kůry), ale také svou povahou. Představy na rozdíl od pocitů a vjemů jsou méně jasné a výrazné, útržkovité, chudší na obsah, méně detailní a nestálé. Prakticky ve všech starších učebnicích obecné psychologie se ale uvádí, že děti předškolního věku jsou schopny vytvářet tzv. eidetické představy, které se svou ostrostí a úplností téměř neliší od vjemů.

Jak již bylo uvedeno výše, **vytváření představ** je umožněno tím, že již pocíťované a vnímané předměty a jevy zanechávají v mozkové kůře určité stopy, jejichž oživením

se do vědomí promítá příslušný psychický zážitek. Když je tento psychický zážitek blízký původnímu zážitku, hovoříme o **vzpomínkových nebo paměťových představách**.

Podle stupně abstraktnosti a zobecnění Štefanovič rozlišuje paměťové (vzpomínkové) představy na jedinečné a obecné:

Jedinečné představy jsou představy konkrétního jedinečného předmětu. Mají částečně zobecňující a abstraktní ráz, neboť do popředí vystupují charakteristické znaky. Dítě předškolního věku si zapamatovává a vybavuje předměty a jevy převážně podle barvy, tvaru a polohy.

Obecné představy jsou schematické obrazy předmětů a jevů určitého druhu. V představách chybí konkrétní znaky jednotlivých předmětů a jevů, vybavují se jen jejich obecné rysy. Obecné představy jsou důležité v poznávacích procesech - tvoří přechod k pojmovému (abstraktnímu) myšlení.

Proces utváření a kvalita představ závisí na přesnosti vnímání a účasti myšlenkové analýzy spojené s pojmenováním vnímaného předmětu a jeho části. Slovní pojmenování vnímaného předmětu a jeho částí umožňuje přesněji vnímat celek i detaily vnímaného předmětu a zafixovat si je v paměti. Tím se představy zpřesňují a urychluje se jejich vybavování.

Představy se ve vědomí nevybavují náhodně. Při vybavování byly zjištěny jisté pravidelnosti, které se zahrnují do tzv. asociačních zákonů. **Asociaci** vysvětluje Slovník cizích slov jako *"představu na základě předchozí zkušenosti, sdružování představ."* (s. 23)

Asociační zákony rozděluje Štefanovič (In Drlíková, 1992, s. 37) na primární a sekundární.

1. K primárním asociačním zákonům patří:

- a) zákon dotyku v prostoru a čase - zvýšenou tendenci vybavovat se do vědomí mají představy (zážitky), které vnikly do vědomí na stejném místě nebo ve stejném čase
- b) zákon podobnosti a kontrastu - podle kterého zvýšenou tendenci vybavovat se do vědomí mají představy (zážitky) podobné nebo protikladné

2. K sekundárním asociačním zákonům patří:

- a) Zákon novosti - podle kterého novější představy (zážitky) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než starší

b) zákon častosti - podle kterého častěji vybavované představy (prožívané zážitky) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než zřídkaější

c) zákon živosti - podle kterého živější představy (zážitky, které v nás vyvolali hlubší dojem) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než ty, které jsou pro nás bezvýznamnější.

Fantazie

Zvláštností lidského vědomí je, že může vytvářet představy i takových předmětů a jevů, které člověk v dané podobě předtím nikdy přímo nevnímal, a to v důsledku činnosti fantazie.

Fantazií (z řec. *fantasma*, obraz, vidění, přelud) rozumí Wikipedie *"rozvinutou představivost či obrazotvornost, silně uvolněnou od všech zkušeností."* Také Štefanovič (In Drliková, 1992, s. 38) hovoří o fantazii jako o *"odpoutání se od skutečnosti."* Tím se fantazijní představy odlišují od paměťových představ. Ačkoliv člověk nikdy neviděl např. Tokio, džungli nebo tornádo, přece si dokáže vytvořit přibližné obrazy těchto jevů, které se však od skutečnosti mohou značně odlišovat. Dítě si běžně vytváří i představy neexistujících jevů jako je např. vodník, drak nebo chaloupka na kuří nožce, popř. představy o své budoucnosti. I když jsou fantazijní představy neskutečné, vždy ze skutečnosti vycházejí a opírají se o ni. Činnost fantazie spočívá v novém přepracování skutečných předmětů a jevů do nových celků a kombinací. Činnost fantazie je odrazem společenského prostředí, ve kterém člověk žije a ve kterém nabývá vědomosti a zkušenosti. Projevy dětské fantazie podmiňují pohádky, bajky, hry typické pro dané prostředí.

Podstatou **fantazijních představ** tedy není reprodukce původních zážitků (pocitů, vjemů), ale tvorba nových názorných obrazů (proto se fantazii také někdy říká obrazotvornost). Ty vznikají osobitou kombinací zážitků a představují nové výtvořiny v oblasti názorných představ. Fantazijní představy tedy nemají reálný podklad, jestliže však reálný podklad existoval, je přetvořený.

Štefanovič rozlišuje tři druhy fantazijních představ:

1. Činnost **rekonstrukční fantazie** se projevuje vytvořením představy předmětu nebo jevu na základě jejich slovního popisu, grafického nebo symbolického zobrazení. Má význam pro mnohé druhy lidské činnosti, některé by se bez ní nemohly uskutečnit. Uplatňuje se zejm. při četbě, čtení map, technických výkresů, not apod.

2. Činnost **konstrukční (tvořivé) fantazie** se projevuje tvorbou nových názorných obrazů, které do té doby neexistovaly. Je součástí tvořivého procesu a uplatňuje se ve všech oblastech lidské tvůrčí činnosti, např. v designu, tvůrčím psaní, konstrukci.

3. **Bdělé snění** je vytváření představ vztahujících se k vlastním přáním. V bdělém snění si člověk představuje to, co by si přál, aby se mu v budoucnosti splnilo, představuje si následky svých činů nebo prožívá svůj osud v různých vyvolaných situacích. Může působit motivačně na jednání člověka a kladně ovlivňovat jeho psychický stav (např. představa prožívání jinak nesplnitelných přání nebo úniku z těžkých a konfliktních situací). Bdělé snění působí záporně tehdy, když se v obrazotvornosti zveličují nepříjemné situace a těžkosti a vyvolávají nepříjemné citové zážitky, které snižují odvalu a aktivitu člověka. Záporně také působí v případě, jestliže vyústí do prázdného a od reality odtrženého života a jednání.

Za osobité druhy fantazijních představ, jenž nemají přímý původ v reálné skutečnosti, jsou považovány spánkové **sny a halucinace**, jejichž specifikace ale nejsou přínosem pro zpracování této diplomové práce.

Vývoj fantazie geneticky předchází vývoji myšlení. Dítě, které má málo zkušeností, neúplné poznatky o světě, nechápe mnohé běžné jevy. Proto mezery v poznacích často doplňuje fantazií. *"Obzvlášť živá obrazová představa vnitřní fantazie, kterou subjekt nahrazuje realitu, se nazývá fantazma."* (Davido, 2008, s. 199).

Fantazie se výrazně projevuje zejména v tvořivé činnosti a umělecké tvorbě.

1.3 Citový vývoj

City ovlivňují průběh a kvalitu všech poznávacích procesů i celkový vývoj dítěte. Děti se rodí se základní potřebou kladného přijetí druhými. Podle Rogerse je tato potřeba hlavní socializační silou za jejich chováním. Proto je důležité, aby v životě dítěte převažovaly kladné city, které působí stabilizačně na jeho budoucí psychický vývoj. Negativní citové stavy brzdí úspěšný průběh psychických funkcí. Protože bez kladného přijetí druhými lidmi si děti nemohou vytvořit kladné přijetí vůči sobě samým, je právě uspokojení této potřeby tou, která vede k poslušnosti k rodičům a učitelům. Nedostatek pozitivních citových vztahů mezi dítětem a dospělými vede k citové frustraci a při dlouhodobém nedostatku dochází k citové deprivaci. Emoční deprivace pak vede k citové nezralosti osobnosti a opoždění psychického vývoje.

Právě v předškolním věku začíná dítě zjišťovat, že i druzí mají svá práva a potřeby, setkává se s prvními střety, při kterých se učí hledat kompromisy. Toto představuje značný výkon učení, jež závisí na příkladu dospělých a stanovení správných pravidel.

Začátkem předškolního věku převládají v chování dítěte afekty a impulzivnost, ale s přibývajícím věkem klesají. Období kolem 6. roku nazývá Rybárová (In Drlíková, 1992) *"obdobím citové krize"* - dítě bývá v tomto období zvýšeně citlivé, podrážděné, prudce střídá nálady a mívá sklon k negativizmu. V jeho chování se objevuje hněv, strach a žárlivost, vznikají tranzitivní city (například soucit), dítě je citově labilní. Ke konci předškolního období by mělo být dítě schopné kontrolovat a ovládat své prožitky a vědomě zvládat agresivní projevy (vzteky, zlost i rozladění) způsobem společensky přijatelným.

Ve vývoji morálních citů je rozhodující vzor dospělého. Předškolák se identifikuje s osobou, která je mu vzorem a bez výhrad přejímá její názory. Dětská etika je velmi subjektivní, založená na pochvale a trestu.

Estetické city se rozvíjejí hlavně v různých receptivních hrách, kreslení, modelování apod. Začínají se tříbit také intelektuální city, které se rozvíjejí přirozenou zvědavostí dítěte.

Sociální city se rozvíjejí silnou potřebou dítěte po společenském styku s dospělými a vrstevníky. Převládá láska k rodičům, vzrůstá role otce. Vztahy k sourozencům jsou nestálé, záleží na pořadí mezi sourozenci a jejich věku. Často se vůči nim objevuje žárlivost. Vztahy k vrstevníkům jsou také ještě nestálé a krátkodobé, což se projevuje zejm. v hracích skupinách. Kolektivní cit se objevuje v předškolním věku pouze částečně.

Pro konec předškolního období je příznačný tzv. morální konformismus (Rybárová, In Drlíková, 1992), charakterizovaný tendencí *"podřídít se požadavkům osob, na kterých dítěti záleží, a to i tehdy, když jde o porušení norem chování."* (s. 125).

1.4. Socializace

Jak uvádí M. Nakonečný (In Vágnerová, 1997, s. 19), „...osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu vývoje. " Člověk je tedy nejen tvorem přírodním, biologickým, ale především společenským, neboť své specificky lidské vlastnosti získává v průběhu života ve společnosti. Prostředím, ve kterém žije, je spoluvytvářen každý jedinec. Aby v daném prostředí mohl žít, musí se mu přizpůsobit a souhlasit s jeho požadavky (popř. se je může pokusit změnit, aby lépe vyhovovaly jeho potřebám).

Dítě je od narození vystaveno působení druhých osob, skupin, institucí, společnosti. Toto působení směřuje k začlenění dítěte do rodiny, party vrstevníků, kolektivu školní třídy, sportovní organizace apod. Proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti, se nazývá **socializace**.

Z. Matějček (In Vágnerová, 1997, s. 183) charakterizuje socializaci takto: *"Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám aktivně podílí."*

Vágnerová (1997, s. 20) chápe socializaci jako „... proces učení, který se odehrává v sociálních situacích a ovlivňuje osvojování žádoucích způsobů chování i prožívání těchto situací." Význam socializačního učení pro normální psychický vývoj potvrzují různé případy dětí, které nebyly ovlivněny lidskou společností, neboť vyrůstaly mimo ni.

Čáp (1980, s. 76) vymezuje socializaci jako „... vývoj jedince v člověka v plném smyslu". K termínu socializace jako synonymum pak používá také pojem *"hominizace"*.

V průběhu života prochází jedinec několika socializačními fázemi, z nichž pro tuto diplomovou práci jsou význačné pouze první dvě:

První socializace probíhá přirozeně po narození, nejčastěji v rodině. Dítě se adaptuje na nová prostředí a začíná navazovat první sociální vztahy. Za nejvýznamnější bývá označován vztah dítě – matka. Rodina poskytuje dítěti pocit jistoty a bezpečí. Vztahy mezi dítětem a rodiči se vyznačují asymetrií. Rodina zastupuje ve vztahu k dítěti lidskou společnost. V rodině člověk získává model svých budoucích vztahů k lidem, názorů, postojů, chování, návyků, dovedností atd. Podle zkušeností v rodině transformuje dítě své vztahy na ostatní lidi.

V **druhé fázi** se dítě kromě své rodiny socializuje v rámci institucionální péče v kolektivu vrstevníků v mateřské škole. Začleňování dítěte do společnosti v rámci mateřské školy probíhá paralelně se socializací v rodině.

Socializace v předškolním věku

Předškolní období charakterizuje Vágnerová jako *"fázi přípravy dítěte na život ve společnosti"* (Vágnerová, 2007, s. 78), proto je z hlediska socializace dítěte velice důležité. Nejvýznamnějším socializačním prostředím pro dítě i nadále zůstává rodina, která ho však postupně uvádí do společenství lidí.

Dítě již kolem druhého roku života začíná přirozeně cítit zájem a potřebu vyzkoušet si dětskou společnost. Pokud mu rodiče styk s dalšími vrstevníky pravidelně umožňují, ve třech letech už většinou mají své oblíbené kamarády, na které se těší a velice rády si s nimi hrají. Zejména během třetího roku života a po celou dobu předškolního období dochází k pozvolnému socializačnímu tlaku na dítě. Ve 3 letech mohou děti zahájit docházku do mateřských škol a volnočasových aktivit a kroužků pro nejmenší. Tím dochází k postupnému **uvolňování vázanosti na rodinu**. Mezi 3. - 5. rokem dozrávají děti k tomu, že volný čas se svými vrstevníky dokáží trávit bez neustálé přítomnosti člena rodiny.

Dalším důležitým mezníkem v socializaci předškolního dítěte je vývoj vnitřních sociálních kontrol a především pak přebírání vyspělejších **sociálních rolí** (role dítěte, vnoučete, sourozence, mužské a ženské role). Termínem vnitřní sociální kontrola rozumíme především vyvíjející se svědomí. Vývoj svědomí je založen hlavně na vřelém, uspokojivém vztahu dítěte k rodičům. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše utlumují, ale např. poskytnutí nebo odnětí projevů lásky po žádoucím nebo nesprávném chování vývoj svědomí podporuje. Na základě zákazů, příkazů a trestů udělovaných dospělými si dítě postupně vytváří normy. **Normy**, které se během primární socializace vstřebají, platí jako stabilní, přestože se mohou v průběhu života do určité míry ještě změnit.

V předškolním věku se také utváří individualita a osobnost jedince. Vzniká **vědomí vlastní identity**, což je velice důležité pro pozdější zdravé sebevědomí dítěte. **Sebehodnocení** dítěte, je vzhledem k jeho rozumovým schopnostem závislé na okolí a především rodičích. Dítě přijímá názory druhých nekriticky, ztotožnění se s rodiči slouží jako obohacení dětské identity.

Převážně do 6 let dítě podvědomě přebírá a v pozdějším věku i uplatňuje rodinné hodnotové vzory a **vzorce chování**. Tato schémata a vzorce chování usnadňují dítěti sociální interakci a navazování pozitivních sociálních vztahů. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování a jednání rodinných příslušníků (jejich chování k sobě a k ostatním lidem, vzory jejich komunikace, řešení problémů a vyznávání citů), a to především když se s nimi identifikuje.

Většina rodin svým působením zajišťuje kvalitní socializační podmínky a případné problémy dokáže zpravidla řešit.

"Socializace ale nemusí být vždy proces, který rozvíjí v jedinci pozitivní lidské vlastnosti. V některých rodinách (popř. skupinách vrstevníků) ale přizpůsobení jedince daným společenským podmínkám může být v rozporu s formováním pozitivních lidských vlastností i s cíli naší společnosti a vede tak k deformaci člověka a k formování jeho nežádoucích vlastností. " (Čáp, 1980, s.76).

2. Kresba a ostatní dětské aktivity

2.1. Hra

Kdybychom chtěli celé předškolní období jednotně označit, mohli bychom ho nejspíše nazvat obdobím hry. Bohatě rozrůzněná a intenzivní hra se v této době stává hlavní činností dítěte.

Problematicke dětské hry věnuje velkou pozornost psychologie, pedagogika a další vědní disciplíny (pedopsychiatrie, psychoanalýza, apod.). Existuje řada pokusů o **definici hry** a mnoho teorií, které vykládají podstatu a smysl dětské hry. Podle Langmeiera a Krejčířové je hra *činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě "domu" nebo dlouhé čekání v křoví při hře na schovávanou).*

Mišurcová a Severová konstatují, že *pro děti se ve hru může proměnit jakýkoliv druh činnosti, který jinak plní určitou životní funkci, např. jedení, oblékání apod. Hra tak nepředstavuje druh činnosti s vymezenou obsahovou náplní, nýbrž je jen určitou formou činnosti, jejíž obsah je proměnlivý.*

Anglický filozof Herbert Spencer (1820–1903) vycházel z přesvědčení o tom, že děti si hrají hlavně proto, aby se zbavovaly přebytečné energie. Považoval hru za *projev neobvyklé vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje během dne vybit.*

Namísto toho viděl německý psycholog Karl Gross ve hře *druh určitého funkčního cvičení, v němž se malé dítě, podobně jako zvířecí mládě, připravuje na budoucí vkročení do života.*

Nizozemský dějepisec Johan Huizinga sestavil tuto definici: *„Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“* S touto definicí však nelze zcela souhlasit v části, že *"se hrou ničeho nedosahuje"*. Vždyť pomocí hry lze cvičit nejrůznější dovednosti (motoriku, paměť, tvořivost, apod.), simulovat nejrůznější situace nastávající v reálném životě. Hra dokáže uvolnit, odreagovat. Hra zvyšuje intenzitu života a obohacuje člověka jako

osobnost. Hrou si rozšiřujeme zkušenosti a obohacujeme vlastní žití. Hra je totiž činnost, která baví, a tudíž vychází z vnitřní motivace, kterou u dětí musíme podporovat.

Hry dětí lze třídit z několika hledisek. Zatím však neexistuje třídění, které by platilo obecně. Většina autorů provádí klasifikaci her bez ujasnění použitých kritérií. Mezi nejvíce užívaná **kritéria** patří podle Severové a Mišurcové zejména následující:

a) *Kritérium subjektu hry*, tzn. podle toho, kdo si hraje. Rozlišují se hry zvířat a lidí, hry mláďat a dospělých, hry individuální a skupinové (např. hry úlohové nebo hry s pravidly: na honěnou, na schovávanou, vybíjená a jiné hry).

b) *Kritérium objektu hry*, podle něhož se rozlišují hry s různými objekty. U dětí jsou to hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty s vlastním tělem s druhými jedinci jako objekty hry, s kulturními výtvoři (například poslouchání gramofonových desek, prohlížení obrázkových knížek aj.).

c) *Kritérium způsobu zacházení s objektem hry*, tzn. co dítě především při hře dělá; když s hračkou manipuluje - pak jde o hru praktickou (například stavění u kostek, hry s vkládačkami apod.); když si něco především prohlíží a vyptává se, co to je, proč to je apod., jde o hru poznávací (například navlékání kruhovitých tvarů na tyčku podle velikosti do tvaru kužele, rozlišování a pojmenovávání barev v omalovánkách aj.); když se prohlíží obrázky v knížce, když jen tak hrovým způsobem pojmenovává věci kolem sebe nebo když prohlásí, že stolička je auto, jedná se o hru označovací či symbolickou.

d) *Kritérium motivace a životního významu hry*; podle tohoto kritéria se rozlišují hry motivované vývojovými potřebami, hry uspokojující především sociální potřeby dětí (např. slovně-pohybové hříčky, mazlení, žertování aj.), hry umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí (bývají to symbolické hry s panenkami, loutkami, kreslení aj.) a hry rekreační: běhání, houpání, hraní s míčem apod.

Klasifikace her jsou tedy různé a, jak již bylo zmíněno výše, provádějí se podle nejrozličnějších kritérií.

Významná rakouská psycholožka Ch. Bühlerová rozděluje hry na *funkční* (jednoduché pohyby a činnosti, např. poskakování, tahání pohyblivé hračky, atd.), *fikční* (obsahuje fantazii a předstírání, kdy děti dávají sobě nebo předmětům, s nimiž si hrají, určitou roli - např. zacházejí s panenkou jako s opravdovým dítětem) a *konstrukční* (stavění kostek, skládání různých stavebnic, kreslení, hra s pískem i s jinými přírodními materiály).

T. Pardel rozděluje hry na *tvořivé* a na *hry s pravidly*. U tvořivých her si děti samy volí jejich námět (např. hra na školu, na lékaře). Způsob hry se mění s věkem. Hry s pravidly rozděluje autor ještě na *pohybové* (např. hra na schovávanou, na slepou bábu, atd.) a *didaktické*, sledující výchovně vzdělávací cíle (např. doplňování obrázků, hádanky, slovní hry).

Velké množství her lze klasifikovat i jinak. Byly navrženy hlouběji založené typologie, které se opírají o srovnávací antropologické, kulturně historické nebo etologické zkoumání her. Tak např. Brian Sutton - Smith (1978) dělí hry např. na a) *průzkumné* spojené s odhalováním neznámého, s dobrodružstvím a napětím, b) *konstrukční a tvořivé*, c) *hry obratnosti a síly*, d) *hry napodobování a hraní rolí*.

Ze zcela jiného hlediska dělí hry Caillois (1958), a to na hry: a) *agonální* (soupeřivé - dětské zápasení, sport), b) *aleatorické* (hry o štěstí - např. říkanky s rozpočítáváním, Člověče, nezlob se, karty), c) *mimetické* (napodobivé - hry s panenkou), d) *vertigonální* (hry ze závratě - houpání, točení na kolotoči, tanec, hra na prolézačkách).

Podle E. Drlíkové převládají v předškolním věku *receptivní* hry (poslouchání pohádek, sledování večerníčků), *tematické* (hra na prodavače, pilota) a hry *konstrukční*.

Časté a logické je ještě rozdělení her na *individuální* a *skupinové*. Skupinová hra je velmi důležitým faktorem socializace. Právě v období předškolního věku dochází k důležitému vývoji, kdy dítě postupně přechází od hry individuální ke hře ve společnosti druhých, postupně se vytvářejí herní kolektivy. Koncem předškolního věku hra nabývá na kolektivním charakteru, dítě spolupracuje s druhými, dokáže se podřídit.

Význam hry pro dítě

Hra je jednou ze základních charakteristik chování a projevů dítěte. Představuje jeho stálou potřebu neustále zkoumat okolní svět z bezpečné základny. Dá se říci, že hra je jazykem dětství, dorozumívacím prostředkem, který dítě používá k duševnímu růstu i k učení.

Jako jedna ze základních psychických potřeb má vrozený základ a do většiny jejích forem se promítají přání, touhy a myšlenky, které souvisejí s poznáváním. Dětská hra ukazuje každodenní život a svět tak, jak ho vidí dětské oči, a ve vztazích, které dítě vzhledem ke svému věku dokáže pochopit.

Kromě potěšení a radosti umožňuje hra také svobodné rozhodování a jednání (nikdo mne nemůže nutit, abych si hrál). J. A. Komenský hru hodnotí jako „*krásnou přípravu k vážným*

věcem“. K této myšlence se později přiblížil svou teorií také Karl Gross, který v ní viděl přípravu pro vkročení do budoucího života.

Hra je pro dítě cestou k pochopení všeobecně lidského vztahu k předmětům i způsobu zacházení s nimi. Je to cesta pro poznání a pochopení velice příznivá, neboť dítě chce do tohoto vztahu proniknout z vlastní vůle. Hra se tak stává výchozí modelovou situací, ve které dítě poznává nejen věci kolem, ale i sebe samo a ostatní lidi v určitých vztazích. Při hře se dítě přibližuje k základním prototypovým modelům, jejichž prostřednictvím se učí a přijímá vztahy, které mezi lidmi existují, a poznává role, které zastávají. Tím, že si dítě svou pozici a roli uvědomuje a ve hře nacvičuje, se učí také sociálnímu chování a jednání.

Hra je specifickou formou poznávání světa, což znamená, že se právě v ní ve značné míře uplatňují a rozvíjejí poznávací procesy a jejich vlastnosti. Hra tedy dává příležitost k rozvoji poznání v oblasti sociální, rozvíjí schopnosti socializace a komunikace (jazykové dovednosti, volní jednání, mezilidské vztahy, charakterové vlastnosti apod.). Hra umožňuje dítěti zažít pocit úspěchu i prohry. Poskytuje prvky k nápodobě, imaginaci a inspiraci pro řešení různých situací a úkolů. Pomáhá dítěti přijímat role a vzorce chování. Ve hře by tedy děti měly především samy přemýšlet, projektovat a zvolené situace řešit.

Dle D. Fontana (1995, s. 50) je nesprávné pohlížet na hru jako na zbytečnou ztrátu času, a to i u dětí starších. *„Dítě se nepouští do hry s úmyslem zjistit, jak co funguje, nebo aby si zkoušelo dospělé role, cvičilo si představivost nebo dělalo cokoli z dalších věcí, které odborní komentátoři předkládají jako svá zjištění o různých stránkách hry. Dítě si hraje, protože jej to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné.“*

Na první pohled by se mohlo zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách, ale skutečnost je složitější. Jak uvádí J. Čáp (1997), různé hry mohou podporovat rozvinutí různých druhů psychických předpokladů, ale je třeba si uvědomit, že každé dítě nerealizuje všechny druhy her potřebné k formování všech aspektů osobnosti. Děti obvykle nemají vždy objektivní předpoklady (materiální, technické, prostorové apod.) pro všechny druhy a typy her. Jsou mezi nimi také značné individuální rozdíly. Některé děti preferují pohybové hry, jiné (zejm. pohybově méně nadané) se jim snaží vyhýbat a věnují se raději hrám zaměřeným na intelekt. Individuální preference pro určitý druh her často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedinců již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.

2.2 Umělecká tvorba

Děti žijí od svého narození v prostředí, které obsahuje vždy v různé míře kladné estetické vlastnosti. Ty mohou být obsaženy v běžně užívaných věcech (ozdobný hrnek), v umělecky ztvárněných hračkách, říkadlech, písničkách, obrázcích pro děti i v přírodních objektech jako jsou květiny, tvary a barvy ovoce, ptáci a jejich zpěv nebo krásná zvířata s hebkou srstí aj. Děti tak přicházejí každodenně do styku s estetickými vlastnostmi okolního světa, které na ně působí a mohou ovlivňovat vývoj jejich estetického cítění a hodnocení.

V předškolním věku už děti dokáží chápat obsah uměleckých výtvorů, které jsou jim určeny. Vzniká proto specifické umění pro děti, např. hudební skladby pro děti, literatura pro děti, loutkové divadlo apod. Ve výtvarném umění 19. století, kdy malířství prošlo cestou od popisného realismu k expresionistickému znázornění světa, se dokonce někteří umělci, jako např. Josef Čapek, Paul Klee aj., obraceli k dětskému výrazu a čerpali z něj. Obsah těchto uměleckých výtvorů je relativně jednoduchý a dětem proto snadno pochopitelný. Nejstarší děti předškolního věku jsou již schopny s potěšením vnímat i uměleckou tvorbu pro dospělé, pokud je pro ně vhodně vybrána. K vnímání a chápání obsahové náplně umění i k pozdější vlastní "umělecké tvorbě" jsou lépe připraveny děti, které dosáhnou vyššího stupně ve vývoji řeči a své představivosti.

Předpokládá se, že děti chápou umělcovo zobrazení skutečnosti v závislosti na úrovni rozvoje svých poznávacích procesů a v závislosti na celkovém rozsahu svých poznatků o světě. Přitom je třeba brát v úvahu, že vnímání a myšlení dětí je v tomto období ještě ve srovnání s dospělými značně omezené, zkreslené a neúplné. (Severová, Mišurcová, 1997). Kreslení a malování, zpívání písniček vymyšlených dětmi, vyluzování tónů na různé hudební nástroje, rytmizace pohybů, slovní improvizace s verši a vyprávění příběhů - to jsou oblíbené činnosti dětí, které připomínají uměleckou tvorbu. Děti při nich zacházejí s materiálem, z něhož umělci vytvářejí svá díla. Mezi těmito výtvary dětí a pravými uměleckými díly však existují velmi podstatné rozdíly. V minulosti se hledalo spojení mezi dětským projevem a uměním, které ale podle Uždila prostě neexistuje (Kadlecová, 2006). Přesto pro mnohé psychology, pedagogy, výtvarníky a teoretiky výtvarného umění představovala dětská kresba v historii svého zkoumání postupně „nepovedenou kopii“ výtvorů dospělých, nekriticky obdivované „dětské výtvarné umění“, nebo prostě výtvor kvalitativně odlišný, specifický, nesrovnatelný s výtvary dospělých.

Dítě se ve svém výrazu tolik nevidí jako umělec. Hodnotí své projevy spíše po stránce věcné, z hlediska úplnosti a názornosti. Barevná sounáležitost, plošná kompozice, tvarová zkratka jsou jejich přirozenými schopnostmi, a tak o nich neuvažují. Pro tvorbu dětí je příznačná nízká úroveň ve zpracování materiálu. V důsledku těchto nedostatků technického rázu dospívají děti často ke svéráznému způsobu zobrazení své představy. To bývá provázeno velmi nízkou úrovní jejího estetického ztvárnění. Dětská tvorba se vyznačuje impulsivností a bezprostředností. Děti si většinou své náměty dlouho nepřipravují a nejraději je hned realizují. Jejich výtvary bývají ovlivněny po stránce obsahové i formální okamžitou situací, materiálem i činnostmi druhých dětí. V obraze dospělých vidí děti jako cenné to, co sami neumí – shodu se skutečností. Přesto je podle Uždila dobré, když lidstvo čas od času objevuje ve vývojových fázích svého individuálního života inspiraci pro svůj život dospělý. (Kadlecová, 2006)

2.3 Kresba

Výtvarný projev se společně s pohybem řadí mezi hlavní aktivity v dětském věku.

Pedagogům a dětským psychologům je už dávno známo, že dětská kresba je jedním z **nejvhodnějších přístupů k poznání dítěte**. Zkoumáním dětské kresby se psychologie zabývá od r. 1879, kdy v Lipsku vznikla první psychologická laboratoř. První moderní monografie o dětské kresbě vyšla už v roce 1887. Jejím autorem je Ital Corrado Ricci. Ve svém díle se zabývá mj. vztahem dítěte k ostatním lidem, díky nimž si dítě uvědomuje samo sebe, skrze druhé se stává sebou samým. A tak se každá práce o kresbě zabývá především kresbou člověka, buď samotného, nebo v lidském společenství pro dítě nejvýznamnějším - v rodině. Tímto se dostáváme k obsahu sdělení, které nám kresba o dítěti, jeho vztazích a jeho světě podává.

Ke kreslení většinou nikdo nemusí dítě nutit, kreslení ho baví. Ale je pro ně nejen zábavou a hrou, nýbrž i velmi důležitým prostředkem vyjádření sebe sama. Kresbou dítě komunikuje, vyjadřuje to, co ho zajímá, co zažívá, jaká má přání, ale i to, co ho trápí. Často dítě prostřednictvím kresby vyjádří pocity a myšlenky, které ještě neumí nebo nechce z určitých důvodů vyjádřit slovy, anebo proto, že si svůj stav neuvědomuje, neboť obsahy jeho myslí jsou podobně jako ve snu zakódovány do podoby, která ani jemu samému není příliš srozumitelná. Užívá totiž obrazů a symbolů, které tlumí naléhavost obsahů a prožitků. Dětské kresby tak mohou prozradit hodně o svém autorovi a jeho reálném i imaginárním světě. Cenné údaje o smyslu obrázku, osobnosti autora, sociálním a rodinném kontextu z kresby poskytuje

např. použití barev, síla čar, tvary linií, postoje osob a jejich umístění na stránce. Pomocí kresby lidí, rodiny, stromu, domu nebo rukou lze někdy odhalit i psychické poruchy. Kresba tak tomu, kdo jí rozumí, umožňuje pochopení zašifrovaných problémů dítěte.

Zkoumáním dětské kresby a vědeckým popisem dětských výtvarných počinů se v minulosti zabývalo mnoho odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky i výtvarného umění. Také u nás má zkoumání dětské kresby svou historii a je spjato s tak významnými jmény české psychologie jako byl prof. Čáda na počátku minulého století nebo jako je v současnosti prof. Matějček. Většinou však převažoval spíš přístup pedagogický, který hledal možnosti, jak dítě skrze výtvarný projev kultivovat a podporovat jej ve vývoji (Šturma, 2008). První studie o dětských obrázcích ve světě začaly vznikat v prvním desetiletí 20. století a jsou neodmyslitelně spjaty se jménem G.H. Luqueta. Podle Václava Příhody se v první polovině 20. století literatura o spontánní dětské kresbě rozrostla skoro do nepřehlednosti. (Kadlecová, 2006). A zájem o ni neustále stoupá.

Studie o dětské kresbě se využívají v mnoha oblastech. V dnešní době se pracuje s využitím výtvarného projevu v oblasti diagnostiky, pedagogiky ale i psychoterapie. Jelikož kresba umožňuje nahlédnout do niterného života dítěte, jeho zážitků, vztahů k nejbližším lidem a do jeho citového života, může sloužit i jako jedna z projekčních technik. Mnohé obrázky dětí, které citově strádají, jeví charakteristické rysy psychické deprivace, ale i otřesných zážitků, např. domov bez lidí, izolovaný jedinec, rvačky, bití, zvíře jako jediný přítel člověka, apod. (Kovář, 1980).

Podle kresby lze hodnotit mentální úroveň dítěte, obrázky mohou sloužit jako komunikační prostředek a napomoci dítěti při nedostatečném zvládnání jazyka, kresba dítěte odráží úroveň jeho znalostí o svém těle a jeho umístění v prostoru a v neposlední řadě jeho emoční a citovou rovnováhu, která je často určující pro schopnost dítěte adaptovat se v rodině i ve škole.

Vývoj kresby v předškolním období

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Kresba dítěte prochází stadii, která těsně souvisejí s vývojem jeho intelektu. Vývoj dětské kresby zkoumalo mnoho vědců, pedagogů i umělců, vzniklo mnoho teorií o jeho struktuře a periodizaci. Názvy jednotlivých období a jejich věkové ohraničení se sice u různých autorů liší, jejich charakteristika je však velmi podobná. Je třeba si ale uvědomit, že vývoj neprobíhá ani rovnoměrně, ani stejně u všech dětí.

Období kolem 1. roku je podle R. Davido (2008) charakterizováno jako **stadium "čmáranic"**. V tomto období dítě s oblibou čmárá všemi směry a zatím si neuvědomuje, že kresba má určitou vypovídací hodnotu. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry a pokreslí jimi na papíře mnoho místa. Je u něho patrná radost z trvalého produktu. Nevyrovnané dítě tužku brzy odhodí.

Období okolo 2. roku bývá nazýváno **stadiem "čarání"** (Davido, 2008) nebo obdobím tzv. **"črtacích experimentů"** (Tautová, 2007). Toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí a vývojem intelektu dítěte. Kolem druhého roku se probouzejí asociace a dochází ke spojení kresby s představou, tzn. že ve stadiu čarání lze již pozorovat určitý záměr. Přesto dítě často během kreslení mění původní nápad a většinou ani kresbu nedokončí. Pokud dítě projeví určitý záměr, bývá to až v závěru kreslení. Kresbu pak pojmenuje podle toho, co mu právě v danou chvíli připomíná - tzv. náhodný realismus.

V tomto období děti často kreslí uzavřené smyčky (tzv. loops) a snaží se tak zřejmě napodobovat písmo dospělých (Davido, 2008). Podle Tautové (2007) v tomto období provádí dítě pouze hrubé tahy vedené z ramene. I ty se ale postupně vyvíjí. Nejprve kyvadlovými tahy vycházejícími z ramene kreslí čáry až 20 cm dlouhé, které se postupně ředí. Později přidává kulaté tvary, píchání, klubíčka. Jde o spontánní (přirozenou, nenaučenou) činnost.

Období mezi 3. – 5. rokem, je obdobím, kdy **kresba "něco" zaznamenává** (Tautová, 2007). Dítě již kreslení lépe zvládá a svým obrázkům dává určitý obsah. Dokáže napodobit různý směr čáry (vertikální, horizontální, kruhové). Kresba ještě připomíná čmáranice, které dítě pojmenovává, výtvar se předmětu ale nepodobá.

Jako první dítě většinou nakreslí sluníčko. Do středu zájmu se ale dostává zejména lidská postava, zpočátku hlavně hlava. Kolečko znázorňuje současně hlavu i tělo, ke kterému připojuje dvě čárky - nohy a někdy další čárky jako ruce. Proto bývá toto období nazýváno **stadiem „hlavonožců“ a univerzálních postav** (Davido, 2008). S přibývajícím věkem se do obrázků dostává více detailů a přibývají další znaky - oči, ústa, pupík. Tautová (2007) nazývá období kolem 4. roku obdobím **"lineárního náčrtku"**. Tehdy dítě zapomíná původní obrys a vytváří nový. V kresbách se objevuje další kolečko – trup, který se tak odděluje od hlavy. Projevuje se také zájem o pohlaví (tatínek a maminka). Postava je vždy nakreslena zepředu, ruce jsou k trupu připojeny v různé výšce. Některé studie potvrzují Luquetův předpoklad, že detailů na postavě přibývá s růstem mentální úrovně dítěte (Davido, 2008). Dnes je už všeobecně známo, že když dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe, a to, jak se cítí.

Období mezi 5. - 7. rokem je obdobím tzv. "**realistické kresby**" (Tautová, 2007) nebo obdobím "**intelektuálního realismu**" (Luquet, in: Davido, 2008)

Pětileté dítě je schopno napodobit čtverec, kresba již odpovídá stanovené představě, je detailnější, ukazuje lepší motorickou koordinaci. Kresba postavy se začíná přibližovat skutečnosti, snaží se reálně zachytit více detailů (boky, ramena, prsty). Paže jsou dosud znázorňovány pouhými čarami a jsou spíše nahodilé. Kolem 6. roku již dítě kreslí postavu se všemi detaily – vlasy, prsty, řasy, části oblečení, apod. Pro dětskou kresbu tohoto období je charakteristický tzv. **princip transparence**, nebo-li **rentgenový fenomén** (Tautová, 2007). Nakreslené objekty jsou jakoby průhledné (např. jsou vidět nohy pod sukní apod.). I když by měl být vidět jen vnějšek objektu, dítě zobrazí i to, co je uvnitř – mamince miminko v bříšku, nábytek v domě, pupík skrz oblečení apod. Dítě kreslí v tomto věku to, co zná a ví, nakreslí například hlavu z profilu, ale přidá jí dvě oči, i když je vidět jen jedno (tzv. smíšený profil) - dítě přece má tu zkušenost, že lidé mají oči dvě.

Dalším charakteristickým rysem dětské kresby pěti až sedmiletých dětí je princip **sklápění**. Na kresbách většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou disproporční. Protože pro takto staré dítě je velmi obtížné rozeznat, co je horizontální a co vertikální, sklápí vertikálu do horizontální roviny, a nedbá přitom na perspektivu.

Dětská kresba tohoto věku vyjadřuje spíš autorův osobní svět než realitu. Pokud se dítě snaží o zachycení vnější skutečnosti, zapojuje zde velmi vlastní fantazii. Zachycuje svět tak, jak ho vidí a zpracovává ve své dětské mysli, tedy emočně zabarvený.

Kresba šestiletého dítěte by měla odpovídat požadavkům pro vstup do školy: při zápisu dítě kreslí postavu pána, která by měla mít základní části těla: hlavu s vlasy, oči, uši, nos, ústa, krk, trup, dolní končetiny a horní končetiny s pěti prsty na každé ruce. Sleduje se zejm., zda dítě drží pastelku správným způsobem, zda linie jsou pevné, čáry neroztřesené a plynulé. Při vybarvování omalovánek už předškolák nepřetahuje.

2.4 Modelování

Víc než kresba vytváří pro dítě hravou atmosféru modelování. Přestože se tato činnost nevyužívá v dostatečné míře, je pro dítě přitažlivější. Rozvíjí jemnou motoriku, tj. pohybovou obratnost a koordinaci ruky. Prostorovost a beztvarost modelovacího materiálu přispívá k zdokonalování manuální zručnosti a zároveň k rozvoji vnímání prostoru a tvaru. Rozvíjí se smysl pro proporcionalitu a barevnost. Modelování pozitivně působí na celkový psychický vývoj osobnosti dítěte.

2.5 Hudební činnosti

Zpěv a nácvik písní patří v předškolním vzdělávání k nejčastějším hudebním činnostem. Zpěv dětem přináší radost a uspokojení. Pro zpěv dětí má velký význam jeho spojení s pohybem. Při zpěvu je vhodné ukazovat činnosti, o kterých se v písničce zpívá, nebo píseň doprovázet různými krokovými variacemi či hrou na tělo. V předškolním věku totiž děti potřebují přímý kontakt s hudbou, nestačí jim pouze sedět a hudbu poslouchat. K opravdovému hudebnímu prožitku potřebují i prožitek pohybový, který jim umožní lépe a rychleji pochopit její obsah a charakteristickou náladu.

Ke zpestření vokálních činností se v mateřských školách využívají i jednoduché doprovody hrané na nástroje Orffova instrumentáře.

Živá i reprodukováná hudba vede děti k přirozenému a spontánnímu pohybu, je pro ně inspirací k pohybovým aktivitám. Rozličné hudební žánry probouzejí v dítěti celou škálu pohybů, které by se jinak nemohly rozvinout. Hudba jednoznačně přispívá nejen k pěstování pohybové kultury, ale i k tvořivosti dětí.

Dítě přicházející k zápisu by mělo umět zazpívat několik písní, rozpoznat běžné druhy hudebních nástrojů a rozlišit charakter hudby (hudba veselá, smutná, ukolébavka, pochod).

2.6 Učení a práce

V průběhu předškolního věku se objevují první pracovní činnosti. Děti v tomto věku jsou hodně aktivní a rády napodobují činnosti druhých. Toho je třeba využít ke vštěpování prvních pracovních návyků. Úkolem dospělých je probudit v dítěti zájem o pracovní činnosti, dodat mu důvěru ve vlastní schopnosti a vést ho k trvalé pracovní aktivitě, která odpovídá jeho možnostem a schopnostem. Předškolní dítě plní různé pracovní úkoly během celého dne, zpočátku pod dohledem vychovatelů, postupně se stále více osamostatňuje. Pracovní výchova v předškolním věku zahrnuje zejména oblast sebe-obsluhy a drobné úklidové práce, dále pak různé tvůrčí aktivity s materiálem a přírodninami, sestrojování, činnosti v přírodě jako např. úklid životního prostředí nebo pěstelské a chovatelské práce. Jejím cílem je rozvíjet dětskou fantazii a pracovní aktivitu, podporovat vůli, cílevědomost, soustředěnost a sebeovládání. Pracovní činnosti předškoláky baví a vykonávají je s chutí, neboť mají charakter hry.

V předškolním věku jsou prvky hry typické i pro učení. Učení u dítěte probíhá spontánně, realizuje se především pozorováním, manipulací s předměty a praktickými činnostmi. Organizované učení v mateřské škole využívá více **druhů učení** (Střelec a kol., 1992, s. 150):

1. Učení podmiňováním

probíhá na emocionálně vegetativní úrovni, kdy se organismus učí reagovat pocitem strachu nebo radosti nebo jinými tělesnými reakcemi na nějaký podnět.

2. Učení senzomotorické (smyslově pohybové)

zahrnuje učení všech druhů práce (např. hra na hudební nástroj, malování), pohybů (chůze, psaní, jízda na kole a další sportovní činnosti) a dovedností sebe-obsluhy (zavazování tkaniček, oblékání apod.).

3. Verbální učení

rozvíjí řečové dovednosti a umožňuje tak dítěti vhodně používat slova. Nedostatky v řeči zpomalují myšlení a znesnadňují dítěti navazování sociálních kontaktů.

4. Pojmové učení

umožňuje dítěti porozumět významu jednotlivých slov, za pomoci dospělého začíná chápat některé podstatné znaky a začíná věci třídit. Pro předškolní věk je typické tvoření tzv. pseudopojmů (naivních pojmů).

5. Učení sociální

Tím, že děti přicházejí do kolektivu, učí se vycházet s ostatními dětmi - spolupracovat a domlouvat se, reagovat na ně (napodobovat je, vcítovat se do nich), předcházet konfliktům a sporům při hrách a soutěžích

6. Učení řešení problémů

učí děti promýšlet a formulovat možnosti řešení, ověřovat správnost navrhovaných způsobů řešení a formulovat odpovědi. Toto myšlení rozvíjí myšlení, fantazii, paměť, vůli, schopnosti apod.

Učení v mateřské škole si klade za cíl připravit dítě na školní vyučování tím, že přispívá k rozvoji jeho přesnějšího vnímání, k soustředění pozornosti, úmyslné paměti, k rozvoji řeči apod. Vyučování v mateřské škole musí být názorné a dostatečně zajímavé - mělo by tedy vytvářet dostatek prostoru pro manipulaci s různými předměty, využívat přirozenou dětskou zvědavost a v neposlední řadě by mělo také využívat citovou angažovanost dítěte na učení.

3. Vliv rodiny a MŠ na vývoj dítěte

Vliv rodiny na vývoj dítěte

Sociálně je člověk determinován řadou společenských skupin, mezi nimiž mimořádně velkou roli hraje rodina. Rodinné prostředí od narození působí vědomými i nevědomými podněty na utváření osobnosti dítěte. Význam rodiny tkví především v procesu socializace. Při socializaci je modifikovaná, kultivovaná, rozvíjená i potlačovaná "přírodní" biogenní podstata osobnosti.

Na způsob výchovy v rodině má vliv celá řada faktorů, např. sociální postavení rodičů, jejich věk a vzdělání, kulturní úroveň rodiny a její početnost, mravní kvality rodičů, ale i způsob jejich soužití atd. Rodiče zpravidla vychovávají své děti podle vzorů odpozorovaných ve vlastní rodině, méně využívají rad a návodů získaných četbou, odborným studiem či osvětou. Na dítě negativně doléhá jak přehnaná péče a příliš vysoké nároky, tak i nezáměr rodičů. Nevhodně působí střídání různých stylů výchovy a nejednotnost výchovného působení, kdy jednou jsou rodiče nepřiměřeně přísní, jindy nadměrně shovívaví a někdy lhostejní. Každá rodina představuje jedinečné a neopakovatelné prostředí, které i při určitých společných rysech má svůj individuální charakter.

Aby rodinné prostředí splňovalo požadavky kladené na výchovu mladé generace, musí poskytovat přiměřené demografické, ekonomické a kulturní podmínky. Všeobecně se předpokládá, že méně početné úplné rodiny vytvářejí příznivější výchovné podmínky proto, že takováto rodina může zabezpečit lepší materiální situaci a poskytnout rodičům více času věnovat se dětem. Někteří autoři (např. Kačáni, In Drlíková, 1992, s. 336) ale namítají, že *"... Jednotlivci z vícečetných sourozenců bývají většinou disciplinovanější a skromnější v požadavcích."* Předpokládá také, že v početnějších rodinách se vytváří hlubší city a pocit sounáležitosti. Naopak, pokud rodiče preferují některé ze sourozenců, vznikají nepříznivé výchovné situace, které navozují nezdravou soutěživost mezi dětmi. Důsledkem jsou pak projevy závisti až nenávisti mezi sourozenci.

Dnes je už všeobecně známo, že kvalita vztahů, panujících v rodinném prostředí určuje sociální vývoj dítěte. Vzorce chování zprostředkované rodinou v průběhu sociálního učení usnadňují dítěti sociální interakci a navazování pozitivních sociálních vztahů. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování a jednání rodinných příslušníků, zejména pokud se s nimi identifikuje. Rodinné prostředí by mělo záměrně rozvíjet citovou sféru života dítěte a uspokojovat přiměřeně potřeby dítěte. Uspokojení primárních potřeb dítěte patří mezi

základní úkoly rodiny. Vedle těchto úkolů však musí rodina plnit ještě úkoly vývojové a specifické. Jsou to různé zátěžové situace, např. kritická období života v rodině, kdy např. onemocní někdo z rodičů, nebo kdy je člen rodiny nějak ohrožen.

Biologické a elementární potřeby, jako jsou např. potrava, oděv, přístřeší, ochrana před existenčním nebezpečím atd., bývají v rodinách většinou uspokojovány přiměřeně. Horší je to s přiměřeným uspokojováním vyšších sociálně psychických potřeb, hlavně potřeby citového vyžití, sebeuplatnění, společenského kontaktu a potřeby poznávat.

V předškolním věku má velký význam potřeba pohybu, činnosti a změny, zejména u dětí se živým temperamentem. Kladení zábran přirozené potřebě pohybu vede k vytváření nežádoucího vnitřního napětí a k fixaci dítěte na neuspokojenou potřebu a negativní citovou odezvu, která se často přenáší i na vztah k dospělému.

Pokud dítě nemůže uspokojovat své základní potřeby přiměřeně, uspokojuje je náhražkově, a to třeba i sociálně nežádoucím způsobem.

Míra vlivu rodiny na dítě je nejvýraznější v mladších vývojových stádiích, kdy je dítě na rodině závislé, a proto i jeho připoutání k rodičům je silnější. Postupně se tento vliv značně oslabuje a začíná převládat působení širšího společenského prostředí.

Vliv mateřské školy na vývoj dítěte

Nástup dítěte do mateřské školy a jeho začlenění do výchovné skupiny vrstevníků klade na dětskou psychiku nové nároky, vývoji dítěte se však dostává mnoho dalších podnětů a zkušeností v mnohém rozdílných od těch, které doposud získávalo v rodině. Nastupuje záměrné, cílevědomé a systematické výchovně vzdělávací působení věku přiměřenými formami a metodami. Učitelka MŠ je prvním profesionálním vychovatelem, s nímž se setkává nejen dítě, ale i jeho rodina.

Z hlediska společenského plní mateřská škola funkci výchovně vzdělávací a sociální. Navazuje na výchovné působení rodin a průběžně připravuje své svěřence na vstup do základní školy. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je cílevědomě a systematicky rozvíjet všechny stránky a složky osobnosti dítěte. Z hlediska pedagogicko-psychologického je tato harmonizující a vyrovnávací funkce předškolní výchovy nesmírně důležitá, protože má postupně stírat rozdíly v připravenosti dětí pro vstup do základní školy. Tyto rozdíly způsobuje řada činitelů, z nichž nejvýznamnější je rozdílná úroveň rodin v oblasti regionální,

ekonomické, sociální a kulturní. Tato rozdílnost se pak projevuje v odlišné míře stimulace a regulace psychického vývoje jednotlivých dětí.

Proto je cílevědomý socializační proces, rozumový a pohybový rozvoj dětí především z nedostatečně stimulujícího prostředí, se sociálním nebo kulturním znevýhodněním v mateřských školách nezbytný. Výzkumy totiž ukazují, že čím více let dítě strávilo v mateřské škole, tím menší mu hrozí riziko neúspěchu v základní škole, a to tím spíš, čím silněji bylo prostředí pro dítě znevýhodňující.

Učitelky mateřských škol mohou napomoci úspěšnému řešení otázky školní zralosti. Stejně důležitá je i jejich úloha při harmonizaci či stimulaci vývoje u dětí s odkladem školní docházky.

3.1 Školní zralost a připravenost

Předškolní období končí nástupem dítěte do školy, tedy většinou po dosažení 6. roku. V životě dítěte jde o velký kvalitativní přelom. Jeho život začíná být organizovaný, jednotlivé činnosti nabývají pravidelný rytmus. Dítě se začíná setkávat s novými povinnostmi, novou autoritou a s novými požadavky. Nástup školní docházky je záležitostí natolik závažnou, že se musíme vždy zamyslet nad školní zralostí, nebo-li připraveností dítěte pro školu.

Školní zralost bývá v odborné literatuře nejčastěji charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.

Školní zralost lze také vymezit jako „... *dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně - sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

Termínu školní zralost se věnuje i školský zákon, kde je začátek školní docházky stanoven nejen časově: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku*“, ale současně s ohledem na tělesnou a duševní vyspělost dítěte „*začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti*“ (školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Hovoříme-li o školní zralosti, máme na mysli zejm. tyto její čtyři složky:

1. **tělesnou** - jediným měřítkem tělesné zralosti nemůže být věk a tělesná hmotnost; dítě by mělo umět překonat vzdálenost z domu do školy, po dobu vyučování vydržet sedět v lavici, donést si samostatně školní pomůcky, mít dobře vyvinutou jemnou motoriku (ukončenou osifikaci zápěstních kůstek) a vizuálně-motorickou koordinaci, aby dobře fungovaly analyzátoři. Na posouzení tělesné připravenosti se používá tzv. filipínská míra.
2. **rozumovou** - chápe se široce, neboť bereme v potaz celý okruh schopností týkajících se poznávání a vyjadřování reality (např. schopnost postižení podstatných znaků a vztahů mezi jevy, záměrnou koncentraci pozornosti, rozumění řeči, pokud možno správnou výslovnost, zájem o nové poznatky, rozvinutí jemné motoriky ruky atd. Na posouzení psychické zralosti se používají tzv. testy školní zralosti, které jsou zaměřené hlavně na zjišťování úrovně rozvoje vizuálně - motorické koordinace, jemné motoriky, rozlišovacích schopností, paměti, pozornosti, intelektuálních schopností a úrovně rozvoje řeči.
3. **citovou** - dítě musí mít určitou úroveň emoční stability a musí umět tlumit impulzivní reakce, aby učitel mohl využívat jeho citové kapacity při motivování školního zaměstnání
4. **sociální** - začínající školák musí být schopen podřídit se disciplíně při vyučování a školnímu řádu, plnit příkazy učitele a uznávat jeho autoritu, navazovat vztahy a komunikovat s vrstevníky, spolupracovat s mini, dokázat se zapojit do skupiny a bez negativních citových zážitků po určitý čas a bez blízkých osob převzít roli školáka. Na zjištění úrovně rozvoje v emocionální a sociální oblasti a připravenosti na práci se používají tzv. hodnotící škály.

3.2 Posuzování školní zralosti

probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí nejprve pediatři a učitelky v mateřských školách. Pediatrova hlavní úloha spočívá v posouzení tělesného vývoje. Kontolu, zda dítě váží přibližně 20 kg, měří okolo 120 cm a má filipínskou míru, provádí dětský lékař na předškolní prohlídce. Ta by měla zaručit, že do školy nenastoupí dítě fyzicky nezralé nebo zdravotně oslabené, které by pak nástup do školy mohl zdravotně poškodit.

Učitelky mateřských škol a učitelky základních škol při zápise dítěte do školy pak na základě vlastního pozorování posuzují úroveň motorického vývoje, manuálních schopností

(zejm. základní úkony sebeobsluhy), myšlení, chování, pozornosti, práce schopnosti a všeobecné informovanosti. Rozhovor, recitace, zpěv písničky umožní učiteli posoudit výslovnost hlásek, která by měla být (v zásadě) správná. Pokud je výslovnost některých hlásek špatná, je třeba doporučit rodičům návštěvu logopeda.

Při výskytu problémů dochází k podrobnějšímu vyšetření prováděnému v pedagogicko-psychologické poradně odborným psychologem. Základní myšlenkou psychodiagnostiky školní způsobilosti by podle Drlíkové (1992) nemělo být pouze odhalování aktuálního stavu a nedostatků psychického vývoje dítěte, ale zejm. rozpoznávání potencialit a skrytých rezerv v jeho rozvoji.

3.3 Odklad školní docházky

Z výše uvedeného vyplývá, že je nesmírně důležité posoudit, zda je dítě po všech stránkách na vstup do školy připraveno. Pokud ne, bývá jednou z variant pomoci dítěti realizace odkladu školní docházky. O odklad školní docházky žádají ředitele školy na základě doporučení specialistů rodiče. Návrh na odklad školní docházky rodiče nezavazuje povinnosti dostavit se s dítětem k zápisu. Tam obdrží rodič příslušný formulář a na základě lékařské zprávy požádá písemnou formou o odklad školní docházky. Pokud rodiče s navrhovaným odkladem nesouhlasí, dítě do první třídy nastoupí.

Podle průzkumu Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR ale rodičů, kteří žádají o odložení školní docházky svých dětí, není málo. Údaje ukazují, že dětí, které jdou do školy později, stále přibývá. Např. ve školním roce 1995/96 byl ve sledovaných okresech zjištěn odklad školní docházky u 13,5 % populace, v roce 2008/09 už byl odklad školní docházky realizován u více než 17 % populace, s typickým vyšším počtem odkladů v místech, kde jsou velkokapacitní školy (převážně na sídlištích).

Některé nezralé děti potřebují pouze čas na přirozené vyzrání, odborníci ale doporučují, aby dítě v době, která mu byla poskytnuta, navštěvovalo speciální programy pořádané pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem nebo zdravotnickým zařízením. Vhodné jsou programy zaměřené zejm. na rozvoj grafomotoriky, sociálních dovedností a myšlení. Dostačující bývá i stimulace ve vývoji dítěte v mateřské škole nebo v rodině.

Mezi nastupujícími školáky bývají někdy skutečně velké rozdíly, které mohou ovlivnit proces zaškolování. Zatímco u dětí s pomalejším či s disproporčním typem vývoje může odklad školní docházky přispět významnou měrou k podpoření či harmonizaci vývoje a tím i k budoucí minimalizaci problémů, na druhé straně u dětí narozených na podzim, u nichž byl ještě realizován odklad školní docházky, může značně uškodit. Hrozí totiž, že propásnou tzv. zlomové období, které u většiny dětí nastává právě kolem šestého roku, kdy jsou otevřené a připravené vstřebávat nové věci.

I dítě plně zralé pro školní docházku může mít určité adaptační problémy, které by však rodiče spolu s učitelem měli umět s porozuměním a trpělivostí odstranit a dbát na to, aby u něj formovali pozitivní motivaci pro školu. V první třídě se totiž rozhoduje o tom, jaký bude mít dítě v budoucnu vztah ke vzdělávání.

3.4 Strach ze školy

"Je stále dost dětí, pro které představuje nástup do školy a někdy i celé školní období trauma. Je to brána, kterou mohou vstoupit do kruhu, který se uzavře až v dospělosti. Přitom existují možnosti, jak tento kruh včas přetnout a najít ten správný klíč k uzavření fobické brány jednou provždy." (Praško, 2009)

Definice školní fobie je celkem jednoduchá a u různých autorů se v podstatě příliš neliší. Podle Málkové (2011) se tak jedná se o *ochromující strach z chození do školy*, podle Praška (2009) je školní *fobie z diagnostického pohledu druhem sociální fobie, kdy má dítě strach chodit do školy*.

Fobie z chození do školy se projevuje například pocity úzkosti, paniky nebo strachu. Dítě nejčastěji pociťuje (nebo předstírá) bolesti žaludku, hlavy, či nevolnost. Jeho odmítání a negativismus se v pozdějších fázích stupňuje do pocitů úzkosti a záchvatů paniky. Fobie obvykle vrcholí řadou symptomů, jako jsou záchvaty pláče, neovladatelný třes, zvracení, ekzém, či migrény. Nejčastěji se, podle psychologů, školní fobie objevuje u dětí, které do školy nově nastupují, ale objevit se mohou už i v předškolním věku, kdy dítě začíná o škole přemýšlet. Jelikož je každá fobie vlastně vrozeným strachem, lze se na něj naštěstí časem adaptovat.

Pátrání po příčinách školní fobie je obvykle velmi obtížné a někdy i nemožné, protože důvodů, proč se některé děti bojí nástupu školní docházky, může být celá řada. Pro ilustraci uvádím dělení primárních příčin strachu ze školy podle Málkové:

- *Úzkost ze separace*: tento druh úzkosti je v podstatě normální, neboť je součástí dětského vývoje. Dítě se obává, že zůstane ve škole osamoceno, že si nenajde žádné kamarády a nikdo je nebude mít rád.

- *Obecná úzkost*: strach z toho, že dítě neví, co má očekávat, že nezvládne své povinnosti, např. že nebude stačit tempu a požadavkům učitele atp.

- *Strach z nedostatečného výkonu*: objevuje se obvykle u dětí s poruchami učení, jako je například dyslexie, dysgrafie a podobně. Pokud nejdou tyto poruchy včas diagnostikovány a dítě i jeho rodiče se s nimi nenaučí pracovat, dítě může mít hrůzu z toho, že nepodává takový výkon, jaký se od něj požaduje.

- *Strach z odlišnosti*: pokud se dítě cítí z nějakého důvodu jiné než ostatní děti, může právě tato skutečnost odstartovat jeho školní fobii.

Obavy dítěte z nástupu do 1. třídy ale mohou být někdy tak silné, že jsou schopné vyprovokovat naprosto neadekvátní reakce. Dítě může začít napadat rodiče, učitelky či kamarády, může být agresivní i litostivé. Rozhodující je celková úzkostnost konkrétního dítěte, která je asi z 1/3 daná geneticky. Ve většině případů dítě ovšem ovlivní to, co ho v životě potká. Mezi takové nejzávažnější momenty, které mohou dítě výrazněji zasáhnout a později vést i k úzkostnosti ve škole a v dalším životě, je předčasná separace od matky (dítě bylo např. delší dobu samo v nemocnici, nezralé odloženo do jeslí nebo školky).

Zahájení školní docházky je to pro dítě velká změna, která může být traumatizující zvláště v případě, že dítě nastupuje do 1. třídy zároveň s narozením sourozence. Dítě může mít pocit, že není pro rodiče dost dobré, když si pořídili domů někoho jiného a jeho posílají do školy. I v takové situaci se bude každé dítě chovat po svém. Jsou typy dětí, které vydírají slzami, jiné naopak začnou být velmi často nemocné opakovanými infekty horních cest dýchacích a záněty středního ucha.

Pokud je dítě trochu nešikovné nebo poněkud při těle, může další predispozici založit i nadměrná kritika ze strany rodičů, kteří svému dítěti neustále vyčítají, že něco neumí, nedovede, nezvládá. I hyperaktivní dítě ale může mít projevy úzkosti. Právě proto, že dítě je energické, impulzivní, neudrží koncentraci a je neposedné, bývá podrobeno kritice tak často, že z ní může začít být úzkostné. Pokud na takové dítě, které z principu potřebuje hodně

podnětů a změn, učitelé i rodiče křičí a ono z toho důvodu nemůže pobíhat a chovat se tak, jak je pro ně přirozené, může být stejně ohroženo jako ostatní děti. Dochází tak ke znehodnocování dítěte, které se stává ustrašenějším a stále se pak obává další kritiky za všechno, co udělá. Vychovatelé proto musí být trpěliví a především laskaví. Pokud do života nejistého dítěte vstoupí autoritativní učitel a posměch spolužáků, může se samozřejmě jeho pocit nejistoty se zahájením školní docházky prohloubit. Ale předpokladem je to, že už přichází do školy jako bázlivý a nejistý jedinec. Naopak dítě, které je stabilní, zahájení školní docházky v žádném případě neohrozí.

Mnohdy sehrává významnou roli i perfekcionalismus matky. Některé maminky si neuvědomují, že dítě potřebuje spíše citovou blízkost, než zajištění technických věcí jako je např. správné oblečení nebo zdravá strava. Úzkostné maminky pak jednoznačně vychovávají úzkostné děti. Rodiče by svým dětem měli dát jasně najevo svou podporu a bezvýhradnou lásku, aby jim tak pomohli vyrovnat se s nepříjemnými pocity. Společně by měli hledat příčiny strachu ze zahájení školní docházky i vhodnou motivaci pro chození do školy. V případě potřeby by měli požádat o pomoc při hledání příčin školní fobie odborníka - dětského psychologa. Pro některé rodiče to může být těžké, ale je to jediná cesta, jak společně překonávat strach ze školy i ze všech ostatních věcí v životě. Tak může dítě získat zdravý postoj i pro své budoucí povolání a zaměstnání.

Strach dětí bychom ale vždy měli brát vážně a nikdy nad ním nemávat rukou s tím, že si dítě vymýšlí. Tak je možné předejít vážným tragédiím.

PRAKTICKÁ ČÁST (EMPIRICKÁ)

4. Pedagogický výzkum

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem pedagogického výzkumu této diplomové práce bylo pomocí dotazníku, rozhovoru a kresby **zjistit obecnou představu budoucích prvňáčků o škole a změny ve vývoji jejich představ o škole analyzovat**. Srovnávala jsem vývoj představ žáků rozdílných typů mateřských škol. Podrobněji jsem analyzovala změny ve vývoji představ u vybraných dětí v průběhu jednoho roku a zjištěné změny jsem popsala.

K dosažení tohoto cíle bylo třeba stanovit i dílčí cíle a zjistit:

1. pomocí kresby a nestrukturovaného rozhovoru, jak si budoucí prvňáčci představují školu
2. zda se liší představy dětí navštěvujících MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou od žáků běžné MŠ
3. zda v představách vybraných respondentů došlo v průběhu roku k nějakým změnám
4. pomocí dotazníku oslovit rodiče předškoláků a zjistit, zda vědí, jakou představu o škole mají jejich děti.

4.2 Metody výzkumné práce

Jelikož se cíl mé DP zaměřuje na to, jak předškolní děti nahlízejí, chápou a interpretují své představy o škole, zvolila jsem si pro zpracování získaných dat **kvalitativní výzkum**. Kvalitativní výzkum je výzkum prováděný na malé skupině respondentů s cílem zjistit nejen jak se jedinci chovají, ale především proč se tak chovají a jaké důvody stojí za jejich chováním. Podle mého názoru tento typ pedagogického výzkumu nejlépe přibližuje pohled respondentů na zkoumaný problém a umožňuje porozumění a vysvětlení mnou zkoumaných jevů. Také mi poskytuje možnost vytvořit si komplexní obraz zkoumaného problému.

Na základě získaných dat zde tedy prezentuji, jakým způsobem jednotlivé děti i dvě navzájem odlišné skupiny žáků vnímají přípravy na svůj vstup do základní školy.

Kvalitativní výzkum vedoucí ke zjištění úrovně představ předškolních dětí o škole jsem prováděla v Mateřské škole ve Wolkerově ulici v Tanvaldě - Šumburku a v Mateřské škole

Montessori v Zámecké ulici v Jablonci nad Nisou. Pro výzkumný vzorek jsem si vybrala děti z předškolních oddělení obou MŠ a jejich rodiče.

Zkoumání dětí probíhalo v obou mateřských školách v průběhu dopoledního zaměstnání, tedy pro děti v přirozených podmínkách. S dětmi jsem byla v delším intenzivním kontaktu, v mateřských školách jsem pobývala opakovaně a s vybranými jedinci i sledovanými skupinami jsem dlouhodobě pracovala. Abych zmenšila odstup mezi sebou a zkoumanými jedinci na nejnižší možnou míru, volila jsem pro jednání s dětmi neformální, osobní jazyk s množstvím citově zabarvených slov.

Přestože každé dítě je jedinečné, záměrně jsem si pro výzkum volila děti z rozdílných výchovných a socioekonomických prostředí. Zajímalo mne, zda se konstrukce představ bude i u těchto předškoláků lišit. Dále jsem vzájemně porovnávala skupiny odlišující se formou předškolního vzdělávání.

Protože mými respondenty jsou zejm. děti předškolního věku, zvolila jsem jako formu jejich vyjádření **kresbu**, dále **nestrukturovaný rozhovor** a **pozorování**. Rovněž jsem zaměřila svou pozornost na to, jak se k představám svých potomků o škole a o práci v první třídě staví rodiče předškolních dětí. Z tohoto důvodu jsem oslovila několik ochotných rodičů pomocí nestrukturovaného dotazníku. Zajímalo mne, zda mají povědomí o tom, jak si jejich děti prostředí školy a práci ve školní třídě představují. Dále jsem zjišťovala, jestli rodiče předškoláků představy svých dětí ovlivňují nebo usměrňují ať už pozitivním či negativním způsobem.

Jestli se představa dětí o škole v průběhu roku změní, tzn. zda bude kresba téhož dítěte vykazovat rozdíly po zápisu do základní školy vzhledem k začátku předškolního školního roku a jestli se představa o škole u dětí navštěvujících MŠ Montessori liší od žáků běžné MŠ jsem tedy zjišťovala těmito metodami:

Dotazování tvoří hlavní skupinu mnou nasbíraných dat. Zahrnuje také rozhovory s učitelkami obou MŠ o dětech a jejich rodinném zázemí a individuální hloubkové rozhovory s dětmi nad kresbou jejich představ o škole. Tato data obsahují to, co si respondenti myslí.

Pozorování - cílem záměrného systematického pozorování v tomto projektu bylo seznámení s jednotlivci i celou skupinou výzkumného vzorku v jejich přirozeném prostředí. Dále jsem pozorovala jednotlivé žáky při kresbě svých představ o škole.

Systematické vyhledávání informací v odborných publikacích i na internetu mi poskytlo náměty k diskusi, cílem bylo vypracování otázek potřebných do dotazníku pro rodiče i k jednání s dětmi v mateřských školách.

Sběr dokumentů, tj. dětských kreseb a výsledků dotazníkového šetření - tyto dokumenty doplňují data získaná dotazováním.

Zkoumání dokumentů - je důležité pro porovnání časově vzdálených zkoumaných událostí. V dětských kresbách i v písemných odpovědích rodičů se objevují jejich osobní vědomé i nevědomé postoje, hodnoty a ideje respondentů.

Cílem této diplomové práce není získané závěry zobecnit, neboť jsou spjaty pouze s názory zkoumaných jednotlivců a zkoumaných skupin.

5. Průběh pedagogického výzkumu

5.1 Výzkumný vzorek

5.1.1 Selektce výzkumného vzorku

Pracuji jako učitelka 1. stupně a vychovatelka školní družiny na základní škole, která využívá v procesu vzdělávání prvky Marie Montessori. Tato problematika je mi blízká, proto jsem se při sestavování cílové skupiny respondentů - předškolních dětí a jejich rodičů vydala do ZŠ a MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou. Je to jedna z mála mateřských škol se zaměřením na Montessori pedagogiku v Libereckém kraji. Kromě toho naše základní škola již delší dobu s touto mateřskou školou spolupracuje. Proto moje volba směřovala tímto směrem. Dalšími kritérii výběru byly zkušenost s danou tématikou a ochota respondentů spolupracovat.

Jako druhý výzkumný vzorek jsem si vybrala předškolní děti a jejich rodiče z MŠ Šumburk v Tanvaldě - místě svého bydliště. Mateřská škola se nachází v těsném sousedství 1. stupně naší ZŠ, prostředí MŠ je mi proto důvěrně známé. Je to běžná MŠ s jedním smíšeným oddělením.

5.1.2 Specifikace prvního výzkumného vzorku

Mateřská škola Montessori v Jablonci nad Nisou

Adresa:

Mateřská škola Montessori

Zámecká 10

Příspěvková organizace

466 06 Jablonec nad Nisou

Kontakt: montessori.jbc@seznam.cz, tel.: 483 302 625

Zaměstnanci MŠ:

Ředitelka školy: Vlasta Hillebrandová

Učitelky MŠ: Radka Bažantová, Mgr. Eva Říčařová, PaedDr. Soňa Vlasáková, Mgr. Lucie Hillebrandová, Dita Vítovská

Část pedagogického výzkumu proběhne v mateřské škole se systémem Marie Montessori. Přestože Montessori předškolní vzdělávací systém není vlastním předmětem zkoumání této diplomové práce, považuji za důležité vymezit jeho základní principy a metody práce.

5.1.2.1 Principy a ústřední myšlenky Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je jednou z forem alternativního vzdělávání počátku 20. století, která vychází z pedocentrismu (středem zájmu je dítě) a naturalismu (přirozenost ve výchově, respektování individuálních potřeb dítěte).

Maria Montessori pracovala v oboru dětské neurologie a psychiatrie. Výchova dětí v předškolním a školním věku se stala jejím ústředním životním tématem. Přestože se věnovala výzkumu vzdělávání duševně nemocných dětí, dosahovala v jejich vývoji vynikajících výsledků. Předložila proto hypotézu, že každý člověk má sklon k vývoji. A také dospěla k překvapivému zjištění - dítě se učí chodit, mluvit, manipulovat s předměty, atd. díky své vlastní tvořivosti - nikoli proto, že ho to dospělí učí. Na základě toho vypracovala tzv. Metodu Montessori, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného

prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek.

M. Montessori vždy vycházela především z tělesného, duševního a psychického vývoje dětí a respektování individuálních potřeb dítěte. Každé dítě má jiné vzdělávací schopnosti a nadání, a proto k dosažení cíle postupuje podle svých vlastních možností, jiným tempem, různými kroky. Její důmyslný systém umožňuje dítěti rozvíjet se samostatně podle svých možností.

Předpoklad rozvoje schopností u každého dítěte je uložen v tzv. **senzitivních fázích**, které se projevují u každého dítěte individuálně v jiný okamžik. Jedná se o období, ve kterých je dítě připraveno přijmout určitou zkušenost, vědomost, dovednost či schopnost. Poznatky získané v tomto období jsou trvalé. Nástup jednotlivých senzitivních fází nemůžeme ovlivnit.

Aby se dítě mohlo vzdělávat, musí mít připravené prostředí, to znamená, že je potřeba vybavit učebnu speciálními didaktickými pomůckami a materiály, které odpovídají potřebám dítěte. Důležité je i uspořádání prostředí. Vše má své místo a každá pomůcka je vždy v takovém stavu, aby byla připravena k dispozici dítěti, které se v tomto prostředí samostatně pohybuje, aktivně a svobodně se věnuje činnostem podle své vlastní potřeby, která je dána právě probíhajícím senzitivním obdobím.

Děti při činnosti se speciálním didaktickým materiálem poznávají svět, který je obklopuje. Didaktický materiál má svůj řád a posloupnost, se kterou se s ním pracuje. **Pro každý obor vzdělávání** je vytvořena zcela specifická pomůcka. Každá pomůcka je vytvořena tak, aby si dítě mohlo samo provést kontrolu chyb a mělo tak okamžitou zpětnou vazbu. Další zajímavostí je, že se pomůcka vyskytuje pouze jednou, čímž vede děti k trpělivosti, ohleduplnosti k druhým, ale i k osvojení mnoha dalších sociálních kompetencí potřebných pro reálný život.

Vzdělávání a výchova systému Montessori jsou uskutečňovány v jednotlivých **vzdělávacích oblastech** speciálně uzpůsobených potřebám dítěte:

1. Praktický život:

Tato oblast patří k těm nejdůležitějším. V tomto oboru vzdělávání si dítě při praktických činnostech procvičuje senzomotorickou koordinaci pohybů. Jednotlivé aktivity mají svůj řád. Děti při nich postupují vždy shora dolů, zleva doprava a od jednoduchého k složitějšímu. Cvičení praktického života se dělí na suché a mokré aktivity, na péči o vlastní osobu a péči o své prostředí a okolí.

2. Smyslová výchova:

Obor vzdělávání smyslová výchova rozvíjí pomocí speciálních pomůcek smyslové vnímání. Senzorické pomůcky jsou rozděleny do skupin podle určitých fyzikálních vlastností, tj. např. podle tvaru, barvy, velikosti, struktury povrchu, zvuku, hmotnosti apod. Dítě tak při své přirozené činnosti rozvíjí pomůckou určitou oblast smyslového vnímání, pro kterou byla vyrobena.

3. Jazyková výchova:

V této oblasti vzdělávání si dítě rozvíjí a procvičuje jemnou a hrubou motoriku, senzomotorickou koordinaci, sluchové a zrakové vnímání, koncentraci pozornosti, logické a poznávací schopnosti. Zároveň podporuje rozvoj řeči, emocionální a sociální vývoj.

4. Matematická výchova:

Dítě si při činnosti s didaktickou pomůckou vytváří vizuální představu o počtu, pořadí, uspořádání předmětu. Úžasné na tom je, že si utváří matematické souvislosti, aniž by si to uvědomovalo.

5. Kosmická výchova:

Kosmická výchova pomáhá dítěti utvářet představu o světě jako celku, ale i o jeho částech se vzájemnými souvislostmi, které podléhají určitým zákonům. Zabývá se historií planety Země, živou a neživou přírodou, a to vlastním pozorováním, realizací praktických pokusů. Součástí kosmické výchovy je také komunikace mezi lidmi, řešení konfliktů a jejich předcházení, utváření respektu a tolerance k jiným osobám.

Všemi oblastmi vzdělávacího a výchovného systému se prolíná celostní učení. Tělesná a duševní aktivita tvoří jeden celek. To znamená propojení tělesné a duševní aktivity dítěte, což významně přispívá k daleko efektivnějšímu osvojování a upevňování si nových zkušeností a vědomostí.

V Montessori systému je dítěti ponechána volnost při rozhodování, čím se chce v danou chvíli zabývat. Dítě se samostatně rozhoduje, zda chce pracovat individuálně a nebýt při dané činnosti rušeno nebo zda využije spolupráce, popř. jakou pomůcku si vybere. Dítě má dostatek volnosti pro svou tvořivost, učí se být samostatné a zodpovědné.

Na činnost, která ho zaujme, je dítě předškolního věku schopné se velmi intenzivně a poměrně dlouho soustředit. Nemá být proto vyrušováno, dokud svou práci samo nedokončí nebo dokud se této činnosti nenabaží.

Cílem Montessori pedagogiky je vychovávat svobodné, zodpovědné, samostatné osobnosti, které umí řešit problémy, vzájemně si naslouchat, chrání naši planetu, rozumí okolnímu světu i vesmíru v jeho celistvosti, jsou upřímné, trpělivé, tolerantní, ale zároveň se nebojí říct svůj názor. Respektuje individualitu každého dítěte, nechává jej pracovat na své osobnosti podle svého vnitřního učitele. Tak vedle sebe můžou pracovat děti různého věku a na různé úrovni poznání v toleranci, respektu a lásce. Každé dítě je bráno jako osobnost, která má své zájmy, své tempo a svůj čas na vstřebávání nových poznatků a právě tento alternativní směr individuální zvláštnosti dětí zcela respektuje.

5.1.3 Specifikace druhého výzkumného vzorku

Mateřská škola Tanvald – Šumburk

Adresa:

Mateřská škola

Wolkerova 378

468 41 Tanvald

Kontakt: skolkaWolkerova@seznam.cz, tel.: 483 394 860

Zaměstnanci MŠ:

Ředitelka školy: Milena Tomešová

Učitelky MŠ: Jiřina Pecháčková, Ivana Křištofová

Pro srovnání a lepší možnost pochopení rozdílných přístupů ke dvěma odlišným typům výzkumných vzorků vymezím také základní principy a metody práce s předškolními dětmi v běžných mateřských školách.

5.1.3.1 Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v základním dokumentu pro předškolní vzdělávání, kterým je Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání RVP PV.

Jeho hlavní principy stanoví:

- specifika předškolního věku a jejich respektování při využívání forem, metod a výběru obsahu pedagogické práce
- umožňuje individuální přístup ke vzdělávání dětí a respekt jejich možností
- stanovuje klíčové kompetence stěžejní pro předškolní vzdělávání
- zajišťuje kvalitu nabízeného vzdělávání určenou cíly, podmínkami a obsahem vzdělávání
- stejnou účinnost pedagogických programů jednotlivých mateřských škol
- umožňuje rozvoj jednotlivých vzdělávacích programů a vytváří prostor pro individualizaci jednotlivých škol
- nabízí upravit vzdělávací program místním, regionálním a konkrétním podmínkám mateřské školy
- poskytuje informace pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy

Předškolní vzdělávání směřuje podle RVP PV (2008, s. 11) k utváření dítěte jako osobnosti. **Pedagogická činnost je zaměřena na plnění rámcových cílů:**

1. rozvíjet dítě, učení a poznání
2. osvojení hodnot naší společnosti
3. podpořit dítě jako samostatnou osobu, která ovlivňuje své okolí

Rámcové cíle jsou konkretizovány v podobě klíčových kompetencí (výstupů). Klíčové kompetence jsou sestaveny jako soubor vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů.

Pro předškolní vzdělávání jsou určeny tyto kompetence jako klíčové:

1. Kompetence k učení:

dítě tedy pozoruje, objevuje, uplatňuje získanou zkušenost, má základní poznatky ze světa lidí, přírody, techniky, ptá se a hledá odpovědi, soustředí se na činnost učení, která se stane uvědomělou.

2. Kompetence k řešení problémů:

řeší problémy, které mu náleží, používá logické nebo matematické postupy, používá pojmy.

3. Komunikativní kompetence:

plně ovládá řeč, vybírá správné formulace vět, definuje své pocity, ovládá předpoklady pro čtení a psaní, využívá informativní prostředky.

4. Sociální a personální kompetence:

uvědomuje si zodpovědnost za rozhodnutí a chování, snaží se o empatii, napodobuje modely žádaného chování, zapojuje se do rozhodování, chápe negativní chování k druhým jako nesprávné.

5. Činnostní a občanské kompetence:

plánuje, organizuje, vyhodnocuje své činnosti, vnímá povinnost při hře, učení, práci, vytváří pravidla soužití, uvědomuje si jejich nároky.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti obsahují soubor předškolního vzdělávání. Očekávané výstupy a učivo pro děti ve věku 3 až 7 let je souhrnně uvedeno ve vzdělávacích oblastech, kterých je pět. Tyto oblasti tvoří vnitřně propojený celek a uvedené dělení na jednotlivé oblasti je třeba vnímat spíše orientačně. Každá vzdělávací oblast zahrnuje dílčí vzdělávací cíle a vzdělávací nabídku (tedy co pedagog dítěti nabízí):

1. Dítě a jeho tělo:

je oblast zaměřena na vývoj jedince, na fyzický vývoj a zdatnost, pohybové a manipulační dovednosti a utváření pozitivního vztahu ke zdravému životnímu stylu. Dílčí vzdělávací cíle jsou: podpora fyzické a psychické zdatnosti, zdravý rozvoj těla, vnímání těla, využití všech smyslů, vybudování základů zdravého životního stylu.

2. Dítě a jeho psychika:

Tato oblast zahrnuje tři podkategorie:

- a) jazyk a řeč - kde jde především o rozvoj řečových dovedností, komunikačních schopností a všeobecný zájem o jazyk, psaní, čtení.
- b) poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - rozvoj tvořivého myšlení, tvořivosti v řešení problémů, podporování přirozené touhy poznávání, základy znakových poznatků, vytváření podmínek pro práci s informacemi.

c) sebepojetí, city, vůle - rozvoj sebeovládání, poznávání sebe sama, utváření citové samostatnosti, utváření estetického citění.

3. Dítě a ten druhý:

v MŠ se děti seznamují s pravidly chování, navazování kontaktů, posilují prosociální postoje, komunikativní dovednosti verbální i neverbální.

4. Dítě a společnost:

je oblast zaměřena na sociálně kulturní rozvoj dítěte, tedy na soužití ve společnosti, utváření společenských návyků, dovedností, postojů, seznámení se světem kultury, umění, prostředí a životnímu prostředí.

5. Dítě a svět:

Tato oblast obohacuje dítě o informace z okolního světa, o dění v něm, o vlivu člověka na svět. Rozvíjí seznámení dítěte s nejbližším okolím, světem kultury, techniky, přírody a poznávání jiných kultur. Dítě se učí podpoře a úctě k životu.

Rámcově vzdělávací program je dokument, který také zajišťuje podmínky předškolního vzdělávání. Věcné podmínky se zaměřují na prostory školy, nábytek, vybavení hračkami, dětské výtvary a jejich prezentaci a na prostory zahrady nebo hřiště. Další podmínkou je životospráva, která je zastoupena vyváženou stravou, pravidelným denním režimem, pobytem na čerstvém vzduchu, individuálním přístupem a odpočinkem. Psychosociální podmínky zahrnují především pozitivní prostředí, postupná adaptace nových žáků, individuální přístup k dětem, rovnocenné postavení všech dětí, zachování jejich svobody, vhodný pedagogický styl, pozitivní vztahy dítě - dospělí. Dalšími podmínkami pro předškolní vzdělávání se pak rozumí organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

K 1. 9. 2012 byly do vzdělávacích oblastí zařazeny ještě konkrétnizované **očekávané výstupy**. Vznikly na základě spolupráce veškeré pedagogické veřejnosti - na vzniku se podíleli odborníci ministerstva školství, vysokých škol, školní inspekce i samotní učitelé v diskuzi na portálu rvp.cz. Všechny poznatky byly zpracovány a sestaveny do přehledu konkrétních očekávaných výstupů, který má usnadnit práci pedagogů při sestavování školního vzdělávacího programu i třídního vzdělávacího plánu a který slouží jako základní informace pro předškolní pedagogy, a určuje, co mají děti na konci předškolního vzdělávání vědět a znát.

Také RVP nabízí možná rizika, které ohrožují úspěšnou práci pedagoga.

5.2 Předvýzkum

Tato diplomová práce je zaměřena na představy předškolních dětí. Bylo tedy nutné seznámit se s prostředím mateřských škol a dětmi předškolního věku. Po dohodě s paní učitelkou jsem navštívila MŠ Šumburk, kde jsem strávila celé dopoledne s dětmi. Mateřská škola má v letošním roce celkem 17 předškoláků. Společně s nimi jsem se zúčastnila všech činností, snažila se navázat s dětmi kontakt a přimět je ke komunikaci. Rovněž jsem měla možnost pozorovat děti v jejich přirozeném prostředí a sledovat, jak se projevují, jak reagují, zda mají problém při kontaktu s neznámou osobou. Zároveň jsem si po poradě s paní učitelkou specifikovala výběr dětí pro svůj pedagogický výzkum.

Dalším důvodem mé návštěvy v MŠ bylo ujasnit si, jakým způsobem vést pedagogický výzkum a také si utvořit představu o skladbě otázek, které bych aplikovala při konkrétním rozhovoru s dětmi. V průběhu pozorování jsem si vedla poznámky a zaznamenávala si vše, co mi připadalo v souvislosti s pedagogickým výzkumem důležité.

Byla jsem si vědoma toho, že udržení pozornosti u předškolních dětí je náročné, a jejich délka soustředění na danou činnost krátká. Rovněž jsem si uvědomovala, že děti kromě rozhovoru musí zvládnout také namalovat obrázek s následnou slovní analýzou kresby. Na základě těchto okolností a po poradě s vyučujícími mateřských škol jsem zvolila velmi jednoduchou strukturu rozhovoru se čtyřmi základními okruhy otázek - své dotazy jsem v průběhu dialogu s konkrétním dítětem podle potřeby rozvíjela nebo upravovala:

1. Těšíš se do školy? Máš z něčeho strach nebo obavy? Bojíš se, že něco nezvládneš?
2. Povídá si s tebou někdo o škole? Pokud ano, co ses o škole dozvěděl/a?
3. Jak to ve škole vypadá?
4. Co vše se ve škole dělá? S kým se ve škole setkáš?

S malými dětmi nebývá někdy jednoduché se domluvit, zejména pokud hovoří s člověkem zcela nebo téměř neznámým. Přesto jsem si při svém předvýzkumném působení v obou mateřských školách získala u většiny dětí důvěru poměrně snadno. Byly to děti celkově přátelsky a kladně citově laděné, značně přizpůsobivé. Přiměřeně reagovaly na mé podněty a zpětná vazba v podobě jimi sdělovaných názorů, informací a pocitů se dostavovala poměrně rychle. V několika málo případech jsem se setkala s dětmi mrzutými, negativně reagujícími na mě jako novou osobu, které měly sklony protestovat proti mnou nabízeným aktivitám a jimž se do spolupráce se mnou moc nechtělo. Daly by raději přednost zábavě zcela podle vlastní chuti. Třetí nevelkou skupinku tvořily děti plaché a ostýchavé, které se vyznačovaly

malou aktivitou a malou přizpůsobivostí. Měly spíše sklony vyhýbat se mým pokusům o kontakt a pokud na mé podněty reagovaly, pak slabě a nevýrazně.

Pokud jsem tedy nechtěla při výzkumném šetření slyšet zatvrzelé mlčení nebo odpověď „nevím“, bylo třeba děti vhodným způsobem motivovat ke spolupráci. Jelikož nejdůležitější dětskou činností v předškolním věku je hra, ubíraly se mé úvahy o vhodném způsobu vedení dialogu s dětským respondentem tímto směrem.

Jelikož charakteristickým rysem myšlení dětí v předškolním věku je animismus (oživování neživého) a antropomorfismus (polidšťování), rozhodla jsem se, že k navázání důvěrnějšího a přátelského vztahu s dětmi využiji zástupné rekvizity - "oživlého" maňáska v podobě veverky Amálky. Impulsem byla chuť zaujmout děti tak, aby se při rozhovoru staly mým aktivním partnerem. Snažila jsem se vytvořit příjemnou a hravou atmosféru. Vymyšlený krátký motivační příběh o tom, jak se veverka Amálka chystá do 1. třídy, umožňují dětem ztotožnit se s touto zvířecí pohádkovou hrdinkou, spoluprožívat její příběh, probudit v dětech emoce a empatii. Dalším úkolem veverky Amálky při výzkumném šetření pak bude v zastoupení motivovat děti ke kresbě a k následnému rozhovoru. Předpokládám, že děti využijí možnosti a při rozhovoru se budou na maňáska Amálku obracet i se svými odpověďmi na mé otázky, neboť zvířecí pohádkoví hrdinové oslovují děti mnohem více než holé otázky pokládané neznámou "paní učitelkou". Věřím, že tento specifický vyjadřovací prostředek mi pomůže vybudovat si s dětskými respondenty kladné vztahy založené na vzájemné důvěře a na vzájemném pochopení a vést s dětmi individuální rozhovor tak, aby vyhovoval jejich individuálním potřebám.

Cílem záměrného systematického pozorování v předvýzkumu mého pedagogického šetření bylo, seznámení s jednotlivci i celou skupinou prvního výzkumného vzorku v jejich přirozeném prostředí. Předvýzkum zpřesnil mou představu o tom, jakým způsobem by se měl pedagogický výzkum ubírat.

5.3 Průběh pedagogického výzkumu v MŠ Tanvald – Šumburk

Testování představ předškolních dětí o škole jsem prováděla ve dvou etapách. První část experimentálního testování jsem naplánovala na začátek školního roku 2012/13. V první etapě testování v obou výše zmiňovaných mateřských školách jsem na základě kresby obrázku na téma "Jak to vypadá ve škole" zjišťovala, jaké mají předškolní děti rok před zahájením školní docházky představy o tom, co je v září příštího školního roku vlastně čeká. Součástí této části pedagogického výzkumu byl také dotazník určený rodičům předškolních dětí.

Druhá část testování se pak uskutečnila po zápise dětí do 1. ročníku základní školy v polovině dubna 2013. V druhé části jsem ze znovu nakresleného obrázku na stejné téma zjišťovala, zda a kam se představy o škole posunuly a porovnáváním obou kreseb stejného dítěte jsem zjišťovala, k jakému rozvoji v představách u dětí došlo. Do druhé části testování již rodiče předškolních dětí zahrnutí nebyli.

V obou etapách jsem pracovala se dvěma skupinami předškolních dětí ve shodném složení na začátku i v průběhu školního roku. V obou etapách plnili předškoláci stejné typy úkolů, jen zadání bylo částečně upraveno. Výsledky obou výstupů (kreseb) jsem následně porovnávala a vyhodnotila.

Před započítáním samotného výzkumu jsem písemně prostřednictvím paní učitelky požádala rodiče o souhlas s uskutečněním pedagogického výzkumu jejich dětí s následným zpracováním získaných dat. Jelikož součástí pedagogického výzkumu byl také dotazník určený rodičům předškoláků, předala ho paní učitelka společně se žádostí o písemný souhlas s připravovaným pedagogickým výzkumem rodičům předškoláků a vysvětlila i některé dotazy. Všichni zákonní zástupci předškolních dětí zahrnutí do výzkumného vzorku s uskutečněním pedagogického výzkumu souhlasili, také návratnost dotazníků byla v této mateřské škole stoprocentní.

První část pedagogického výzkumu jsem provedla po dohodě s paní učitelkou záměrně, začátkem listopadu. Jedním z důvodů bylo provést výzkum před tím, než půjdou děti k zápisu do školy a také prosba paní učitelky, aby děti, které nastoupily do MŠ v září, měly možnost aklimatizovat se s prostředím a režimem MŠ.

Ve stanovený den jsem se do MŠ dostavila na osmou hodinu. V tuto dobu také přicházejí do mateřské školy poslední děti. V tento čas jsem měla možnost zapojit se zvolna do dopoledního režimu třídy a zároveň si děti mohly přivyknout na mou přítomnost. Protože jsem MŠ navštívila již několikrát, přijetí probíhalo v přátelské atmosféře. Během svačiny

jsem si v prostoru herny připravila kameru pro záznam společné motivace a krátké diskuse. Po svačině si paní učitelka odvedla mladší děti a já jsem zůstala s předškoláky. Děti jsem ústně požádala o souhlas s nahráváním.

Předškoláky jsem si shromáždila do prostoru herny na elipsu. Motivaci jsem zahájila zástupnou rekvizitou v podobě veverky Amálky. Sahrála jsem dětem krátké dramatické představení o tom, jak se Amálka chystá do školy a neví, jak to ve škole vypadá a co jí ve škole čeká. Formou neformálního rozhovoru si Amálka povídala s dětmi o škole a snažila se dozvědět, co zajímavého ji tam čeká.

Během diskuse panovala klidná a uvolněná atmosféra. Všechny děti mají rády pohádky a zvířátka, a tak s nadšením a s přirozeností sobě vlastní komunikovaly s maňáskem. Veverka Amálka tak splnila svou úlohu prostředníka. Na konci společného povídání Amálka požádala děti, zda by jí nakreslily obrázek o tom, jak to ve škole vypadá. Děti souhlasily a hned se pustily do kreslení u stolečků ve vedlejší třídě, kde měly nachystané pastelky a papíry. V průběhu práce je Amálka povzbuzovala.

Děti, které dokončily svůj výkres, za mnou přicházely jednotlivě opět na elipsu ve vedlejší herně. Zde jsem s nimi provedla individuální rozhovory nad jejich kresbou. I zde mi pomáhala Amálka, na kterou se děti mohly v průběhu rozhovoru obrátit. Rozhovory proběhly v uvolněné atmosféře, pouze u dvou chlapců jsem zaznamenala menší nejistotu a obavy. Pro záznam dat jsem opět použila kameru. Všechny záznamy, které jsem provedla, jsem následně přepsala.

Po skončení rozhovorů jsem se s dětmi rozloučila a poděkovala jim společně s Amálkou za pěkné výkresy a milé povídání. Na závěr Amálka předškoláky pozvala na návštěvu školy, při které si důkladně prostory školy prohlédnou a budou si moci popovídat i se školáky.

5.4 Průběh výzkumu v MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou

Před samotným výzkumem jsem telefonicky požádala paní ředitelku, zda bych směla v této mateřské škole realizovat v rámci své diplomové práce pedagogický výzkum a dohodla jsem se s ní na podmínkách výzkumného šetření. Dotazníky pro rodiče předškolních dětí jsem do mateřské školy zaslala elektronicky. Paní ředitelka byla tak laskavá, že je osobně vytiskla a předala k vyplnění rodičům.

Vzhledem k tomu, že způsob a metody vzdělávání jsou v Montessori mateřské škole jiné než v klasické školce, probíhala tato část pedagogického výzkumu za poněkud odlišných podmínek.

Děti z Montessori mateřské školy mají oproti dětem z běžné školky jednu velkou výhodu. Od začátku listopadu pravidelně po dvojicích navštěvují školu a v průměru tak jednou měsíčně mají možnost zúčastnit se školního vyučování. Říkají, že "mají svůj školní den".

Na druhou stranu ale v Montessori mateřské škole nemají děti k dispozici žádné hračky, nehrají si. Při dopoledním zaměstnání pracují se speciálními senzomotorickými pomůckami. Děti ve třídě tvoří heterogenní skupinu, proto se zde mladší děti mohou učit od starších a zkušenějších. Každý si vybere didaktickou pomůcku podle vlastního zájmu a zvolí si, zda chce pracovat individuálně nebo ve skupině. Ve školce panuje naprosté ticho, všechny děti plně respektují stanovený řád mateřské školy a dohodnutá pravidla, na svou práci se všichni plně soustředí. Děti proto nesmí být z učení rušeny, zvolenou činnost ukončí tehdy, když se pro konec samy rozhodnou.

I z tohoto důvodu jsem nemohla s dětmi provést společnou motivační diskusi s maňáskem jako v klasické školce. Děti za mnou přicházely jednotlivě po dokončení některé z předchozích činností a já jsem je rovnou požádala o spolupráci. Jelikož jsem nesměla žádné dítě do spolupráce nutit, musela jsem počítat i s tím, že některé z dětí splnit úkol odmítne. Jeho rozhodnutí je pak nutné plně respektovat, neboť takovým způsobem jsou pravidla v Montessori mateřské škole stanovená. S radostí ale konstatuji, že všechny děti projevily o nabízenou spolupráci zájem, žádné dítě individuální rozhovor a kresbu obrázku neodmítlo. Přesto se v závěru výzkumného šetření jeden problém vyskytl - po skončení práce mi dvě dívky odmítly věnovat svou kresbu. Souhlasily ale s tím, že si mohu jejich obrázek okopírovat.

I přestože je způsob předškolního vzdělávání v Montessori mateřské škole rozdílný od předškolního vzdělávání v běžné mateřské škole, pro splnění mnou zadaného úkolu byly dětem podle mého názoru vytvořeny velmi obdobné podmínky.

5.5 Interpretace kreseb a individuální rozhovory

5.5.1 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z MŠ Šumburk

Josefka



Obrázek Josefky vystihuje její reálnou představu o škole. Zcela určitě je představa ovlivněna starší sestrou Ančí, která už chodí do třetí třídy. Sestra si s ní často o škole povídá, proto také Josefka velice přesně uvedla, co vše je potřeba před vstupem do školy vědět a umět.

„Ano, do školy se už těším a vůbec se nebojím. Ančí mi říkala, že budu sedět v lavici a budu se učit. Budu počítat, psát, číst, taky dělat domácí úkoly A taky vyrábět nějaký věci. Hrát si budu ve škole jenom trošku a jen někdy. Na to ve škole není čas. Hrát si budu po o (rozuměj po obědě) ve školní družině. Tam někdy s mamkou jdeme pro Ančí.“

Na otázku koho ve škole ještě potká, odpověděla: *„Paní učitelku, děti z jiných tříd a paní kuchařku.“*

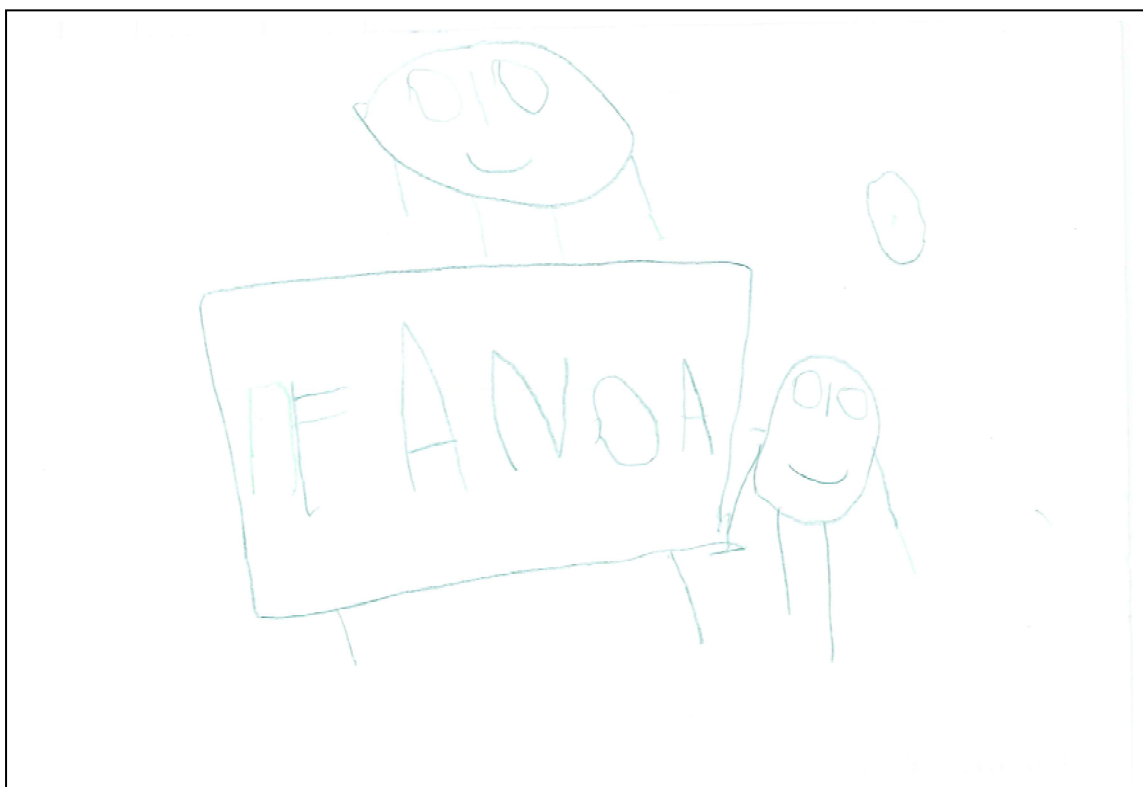
Sociální a rodinné zázemí je harmonické, hlavně díky matce, která se zajímá o alternativní přístup ke vzdělávání a výchově. S dětmi ji pojí velmi silné citové pouto, neboť otec dříve

tragicky zahynul. Nového partnera matky dívky respektují. Dokázal si s nimi vytvořit velmi pěkný vztah. Často vyzvedává Josefku ze školky a Ančí ze školy.

Kresba Josefky je vyspělá nejen z hlediska školní zralosti, ale i po stránce výtvarné. Přesně vystihla obraz skutečné třídy. Uprostřed třídy nakreslila elipsu, na které se děti učí. Vpředu před tabulí stojí sestra Ančí a vedle paní učitelka Míla. „*Ta učí naši Ančí.*“ Lavice má uspořádané do podkovy. Dokud měla na papíře dostatek prostoru, nakreslila do každé lavice dvě děti sedící na židlích. Na lavicích mají položené knížky. Také nakreslila dveře do třídy.

Obrázek působí vesele a optimisticky. Je barevný, a všichni se na obrázku usmívají. Celkový obraz příjemné pohody dotváří i obláčky.

Fanda



Do mateřské školy chlapec nastoupil teprve v září jako předškolák, v průběhu výzkumu tedy navštěvoval školku teprve dva měsíce. Není proto ještě tolik sžitý s režimem MŠ. Postupně se podle slov paní učitelky úspěšně začleňuje do kolektivu a režimu MŠ.

Fanda pochází z ekonomicky slabšího rodinného zázemí. Oba rodiče absolvovali speciální školu. Rodiče společně vychovávají dvě děti, Fanda má ještě mladší sestru. Zejména matka má k dětem velice pěkný vztah a dobře se o ně stará. Jedná s dětmi v klidu a velice pomalu. Hovoří s nimi trpělivě a potichu. Dětem se snaží zajistit podnětné rodinné prostředí.

Fanda při pozorování a v průběhu výzkumu působil sice přirozeně, ale nesoustředěně, pobíhal, vyrušoval hlasitým vykřikováním a opakovaně se dožadoval pozornosti. Stále se na něco vyptával a od kreslení neustále odbíhal za mnou. Nebyl si jistý správným plněním úkolu. Při společné diskusi občas nemluvil k tématu. „*Tohle já neumím. Já nevím, jak se to maluje. Doma mám tabuli. Taky ponožky. Mám triko. Chodím na fotbal. Tam je pan trenér.*“

Na svůj obrázek Fanda použil pouze zelenou pastelku. Nakreslil tabuli, protože ji zná, má ji doma. Na tabuli se podepsal. U tabule stojí paní učitelka a drží tužku. Nad tabulí nakreslil pana učitele. Postavy vykazují znaky hlavonožce. Sebe nenakreslil, proto se domnívám, že sebe ještě se školou nespojuje. I přesto, že je jeho kresba po výtvarné stránce velice jednoduchá a nevyzrálá, nějaké povědomí o škole už chlapec má. Ví, co to jsou písmena. „*Tady je O, jako opice.*“ Do školy se těší, ničeho se nebojí. O všem, co ho ve škole čeká, si povídá s maminkou. Na moji otázku, co se ve škole dělá, odpověděl: „*Normálně se chová. Pracuje v klidu, abych nespádl. Abych neměl aučky a netekla mi krev. Ve škole je učení. To je psaní a počítání. Písmenka, abeceda, psaní. Taky se cvičí a zpívá.*“

Filip



Filípek je velice tichý a jemný chlapec. Zpočátku rozhovoru působil nejistě. Jakmile získal pocit bezpečí, odpovídal na mé dotazy bez ostychu. Na otázku, zda se těší do školy, odpověděl: „*Mám strach, ale těším se. Mám strach z učení, z druhé třídy, že ji nezvládnou. První je lehká, ty se nebojím.*“ O škole si s ním povídal tatínek, strašil ho, že bude muset

poslouchat paní učitelku. Na otázku, co se dělá ve škole, odpověděl: „*Nevím, hrajou.*“ Snažila jsem se ho navést konkrétními otázkami, zda se ve škole cvičí, učí, počítá. Vypadal, že si není jistý, ale odpověděl: „*Učí se, na zahradu, cvičí, píše a svačinu.*“

Přestože působil nejistě, do své kresby znázornil pana učitele, stůl, židli, skříňky. Uprostřed obrázku stojí postava. Na můj dotaz, zda-li je to on, tvrdil: „*To je nějaké dítě.*“ Do pravého rohu dole nakreslil deník a tužku. Samozřejmě nechybí tabule, která je pomalovaná. „*Na tu se kreslí, nějaké obrázky.*“ Také nakreslil velkou tašku a svačinu v krabici, ta mu připadala důležitá.

Na Filípkově kresbě převládá modrá barva. Pokud dítě používá modrou barvu, má dle R. Davido tendenci k přílišné sebekontrolě, ovšem znamená to také, že je v šesti letech dobře adaptovaný. Opravdu nechce zůstat miminkem.

Michalka



V dětském kolektivu se Míša projevuje bezproblémově, spolupracuje, komunikuje. V sebe-obslužných činnostech je samostatná, se vším si umí poradit. Během pozorování Míša působila přirozeně.

Michalčina kresba odpovídá věku šestiletého dítěte. Její pestrý výkres zaplnil celou plochu papíru. Na obrázku třídy dominují dvě postavy. U tabule stojí paní učitelka a píše na tabuli. Druhou postavou je Michalka. Uprostřed kresby se nachází lavice. Za lavicí stojí židlička a

regál na tašky. Když jsem se jí zeptala, co má na lavici, odpověděla: „*Papír, tužku, pastelky. Na papír se píše.*“ V pravém dolním rohu pod tabulí nakreslila tašku do školy. Obrázek doplnila sluncem a hvězdami. Podepsala se sama.

Do školy se Míša těší a ničeho se nebojí. „*Všechno zvládnou.*“ O škole si s ní nikdo nepovídal. Na otázku, co vše se dělá ve škole, odpověděla: „*Píše, kreslí, gumuje, hraje, smazává tabule. Musí se dělat vše podle paní učitelky.*“ Když jsem se zeptala, kde si hraje, řekla: „*Ve třídě.*“ O tom, koho potká ještě ve škole kromě dětí, nevěděla. Zeptala jsem se jí, jestli zná nějaká písmenka. Nevěděla, i když je měla napsána na tabuli a uměla se podepsat. Neví, co jednotlivá písmena znamenají.

Štěpán

Štěpánek je velmi citlivý a vnímavý chlapec. Patří k těm mladším předškolákům. Přestože působí ještě velmi dětským, nezralým dojmem, při společné diskusi se opravdu soustředil a bedlivě poslouchal, co ostatní děti povídají. Když se při diskusi začaly děti překřikovat a já jsem jim navrhla, že si zahrajeme na školu a budeme se o slovo hlásit, Štěpánek se opravdu v tichosti hlásil a čekal, až ho vyvolám. Podle paní učitelky si chlapec nejraději hraje se stavebnicemi a s autíčky. Upřednostňuje hraní v menší skupince dětí, nejlépe s jedním až dvěma kamarády. Je nekonfliktní, nemá



potřebu řídit a organizovat činnost ostatním dětem. Problémy mu působí pouze výslovnost některých hlásek.

Do školy se Štěpán těší a ničeho se nebojí. Školní aktovku ještě nemá. Hodně často si povídá o škole s babičkou, dědou a mamkou. Ví, co bude ve škole dělat. „*Učí se, poslouchá se paní učitelka, čtou knížky. Učení je psaní, budou se učit písmenka. Taky tam je počítač a*

tužky. “ Umí počítat po jedné do dvaceti šesti. Když jsem se zeptala, do čeho bude ve škole psát, řekl: „*Do knížky, na papír a do sešitu.*“

Na výkresu převládá růžovofialová, žlutou a červená barva. Štěpán nakreslil tabuli, na kterou se snažil podepsat. Z jedné strany tabule stojí pan učitel a z druhé Štěpán. Obě postavy se usmívají. Také nakreslil lavice a stolek, na kterém leží knížka a tužka, vlevo znázornil červené skříňky. Nahoru umístil tři velká usmívající se slunce pod modrou oblohou.

5.5.2 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z Montessori MŠ

Soňa



Sonička je vnímavá, komunikativní a sebejistá dívka. Do plnění úkolu se zapojila okamžitě a bez ostychu. O školu a všechno co se školním vyučováním souvisí se velmi zajímá, do první třídy se moc těší a ničeho se nebojí. O škole si povídá s Julinkou, Tomíkem a Lukášem. To jsou její spolužáci ze školky, spolu budou ale chodit i do školy. Také se velmi těší na kamarádku Lucinku, která je už v první třídě. „*Budu společně s Lucinkou, protože první a druhá třída jsou spojené,*“ prozradila mi Sonička.

Z rozhovoru vyplynulo, že ve škole už se Sonička byla podívat, už měla svůj velký školní den. Proto přesně vyjmenovala, jaké pomůcky a potřeby se ve škole používají, ale věděla, i co se při vyučování dělá. „*Potřebuju pastelky, penál, sešity, tašku, papíry, lepidlo a nůžky. Budu*

se učit číst, psát a počítat. Je tam velká třída, něco se tam maluje a sedí se v lavicích. Tabule je vpředu a paní učitelka píše na tabuli. Je tam něco napsanýho – kolikátého je, výsledek, pomůcky. Učíme se společně, nedávají se známky. My měli pana učitele Kubu. Je tam ještě Honza, Hanička a Anička. Ale ta tam nebyla, protože je těhotná.“

Získala už své první zkušenosti se školními didaktickými pomůckami. Vyprávěla mi, se kterými pomůckami ve škole pracovala: *„Byly tam dva pytlíčky, červený a žlutý. Já jsem říkala jaké to je, jestli hranatý, kulatý, ze dřeva.“* Soňa hmatem rozlišovala různé tvary a druhy materiálu než je vytáhla ze sáčku. *„Taky tam byl bzučák, tlačítko a já musela rychle poskládat obrázek, než se to zmáčklo. Taky je tam velká kniha, která se musí správně poskládat.“*

Při kreslení Soňa zaznamenávala na papír vše, co pro ni bylo nějakým způsobem důležité, co bylo jiné, co ji zajímalo. *„Byla tam šatna, ale je jiná než ve školce, je větší. Na oběd jsem šla tunýlkem. Musí se tam šeptat a nesmí se křičet a běhat. Musí se být potichu.“*

Sonička celou svou kresbu komentovala monologem. Jmenovala a popisovala vše, co maluje: *„Škola, střecha, je moc malá, už se mi tam nevejde. V každé lavici jsou dvě děti, tady sedí a tady pracují. Já to vím, a je tam víc dětí.“* Soňa nakreslila dvě lavice, dvě židličky, dvě děti – holku a kluka. Každé dítě má svou tašku do školy a na stole růžový sešit. Vpravo nakreslila paní učitelku a černou tabuli. *„Hlava, krček, tělo. A protože se mi to tam nevejde, tak namaluju do každé lavice jedno dítě – jeden kluk a jedna holka. Holce udělám šaty až na zem.“* Přemalovala červenou pastelkou tělo. *„Klukovi udělám triko, kalhoty a bačkůrky, na stůl růžový sešit, tašky. Tabuli, paní učitelku. A to jsi ty.“*

Podle mého názoru je Sonička dobře připravená na vstup do první třídy. Její představa o škole je naprosto reálná.

Nikolka



Nikolka je tiché, nejisté, ostýchavé a nekomunikativní děvče. Podle slov paní učitelky dívce velmi dlouho trvalo, než se trochu otevřela a ve školce si zvykla. Upozornila mě, že si není jistá, zda Nikolka bude chtít spolupracovat a v případě, že by odmítla, nemám naléhat. Jinak je prý spolehlivá, pracovitá, bez problému plní své povinnosti. Nejenže dívka spolupráci neodmítla, dokonce začala bez zbytečných odkladů okamžitě pracovat.

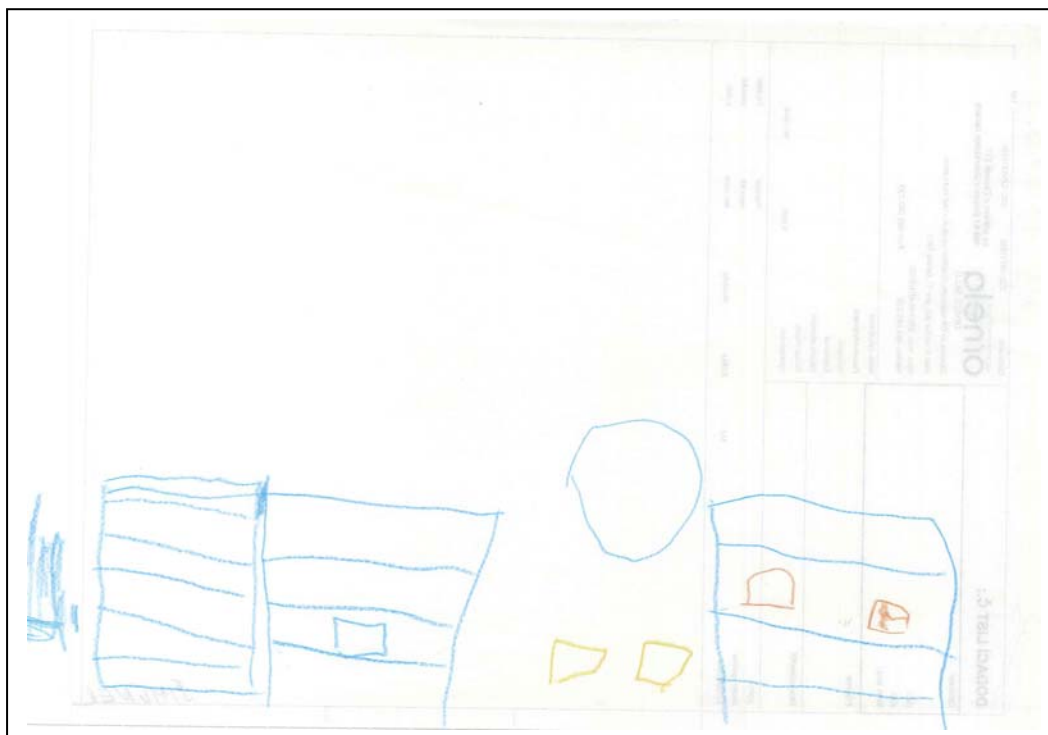
Při rozhovoru jsem se od Nikolky dozvěděla, že do školy se těší a ničeho se nebojí. O škole si povídá s kamarádkou Soničkou. Byla se ve škole podívat s rodiči. Prý se jí tam moc líbilo. Na otázku, co bude ve škole dělat, odpověděla: „*Nevím, asi stejné věci jako ve školce. Tatínek říkal učit se. Markétka mi říkala, ať se netěším, že se tam budu nudit, ale já se stejně těším.*”

Když jsem se jí zeptala, co potřebuje do školy, řekla, že neví. Snažila jsem se ji navést doplňujícími otázkami a Nikolka odpovídala. „*Tašku do školy nemám, tu dostanu od babičky. A penál a pastelky od maminky.*” Zeptala jsem se, jestli ví, co to je počítání. „*To jsou čísla, jedna, dvě, tři.*“ Zpívá se a cvičí se ve škole? „*Nevím, pracuje a maluje a píše.*“

Svou kresbu dívka soustředila do spodní části obrázku. Její obrázek je malý, nevýrazný, takový ustrašený, jako Nikolka sama. Nakreslila lavice s dětmi. Některé postavy nemají ruce ani nohy ani vlasy. Děti se na obrázku usmívají. Na jedné postavě si nechala záležet. Holčička s mašlí a dlouhými vlasy, která má vedle sebe tašku do školy. Je to Nikolka.

Ačkoli Nikolka už podle vlastních slov školu navštívila spolu s rodiči, její představa školního vyučování je obsahově poměrně chudá a málo detailní, a to buď díky nepřesnému vnímání způsobenému Nikolčinou plachou povahou nebo díky nezafixovaným vzpomínkám. Jelikož dívka má chudší slovní zásobu, je také pravděpodobné, že nedostatečná slovní zásoba může mít na sníženou kvalitu jejích představ vliv.

Šimon



Šimon už jednou zažil svůj školní den. Proto se do školy jako většina dětí těší a ničeho se neobává.

V rozhovoru mi prozradil, že o škole si s ním nikdo nepovídá, ale má tam kamarády. O tom, co se dělá ve škole má prý představu od svého školního dne. „*Učí se matematika, čte, píše, dělají čísla, cvičí, stříhá. Maluje se jen o přestávce. Je tam matematika na práci, takové tyče. Máme ji ve školce. Je tam spousta stejných věcí jako ve školce. Elipsa, polštářky na zemi, tam se klečí. Na lavici si děti čtou nebo prohlížíjí knížky. Ve skřínce mají bzučák a*

karty na skládání. Musí se tam šeptat, i paní učitelka, aby se nerušily ostatní děti. “ Nejvíce se Šimon ale těší na přestávky: „Chodí se do tělocvičny. Můžeme tam dělat, co chceme, hrát fotbal, vyskočit na bednu, jsou tam kruhy, drží se za nohy, seskočit z bedny a zhoupnout. “

Šimůnkova kresba není obsáhlá, přesto zachycuje poměrně reálnou představu o škole. Podle mého názoru kreslil to, co ho ve škole při osobní návštěvě zaujalo. Nakreslil matematickou pomůcku, elipsu, polštářky na sezení a polici, ve které je bzučák a kartičky na skládání. Na jeho kresbě ale nejsou žádné děti, ačkoli Šimon ví, že ve škole může potkat děti a pana učitele nebo paní učitelku.

Lucka



Lucie má také již určitou představu o škole a je plně připravená na vstup do první třídy. Zná již některá písmena a čísla. Vystupovala sebejistě, komunikovala a spolupracovala. Do školy se prý už moc těší a vůbec se nebojí. Lucie má staršího sourozence, který může mít na utváření jejích představ o tom, co ji ve škole čeká, jistý vliv. O škole si ale spíš vypráví s kamarádkou, která už chodí do první třídy.

Kresba Lucinky je silně ovlivněna zážitkem z návštěvy školy, její představy jsou tedy podmíněny reálnou skutečností. Lucka se plně soustředila na práci a kreslení školy ji evidentně bavilo. Na jeden papír se jí vše nevešlo, a tak pokračovala na druhém. Během kresby si se mnou o škole povídala. „Tašky leží na zemi u zdi, děti je nemají u sebe. Pracují na koberečku, něco pracují, třeba se učí tkaničky. Ve škole se maluje, cvičí v tělocvičně, píše,

učí číst. Mě baví matematika. Dělalí se úkoly a nesmí se běhat. Sedí se na elipse a posílají si kamínek a musí o tom něco vyprávět," popsala Lucka hru „Přines a vyprávěj“.

Lucka ví, že do školy potřebuje tašku, penál, sešity, papíry, knížky, notýsek, v penálu pastelky a mobil, aby mohla volat mamce a tatškovi. Ve škole potká paní učitelku, družinářku, paní kuchařku, paní uklízečku a děti.

Její obrázek je barevný, danou plochu nejen celou zaplňuje, dokonce ji přesahuje. Při kresbě dívka komentovala, co právě tvoří.

Lucka nakreslila stolec, na kterém leží připravená pomůcka a židličky umístěné naproti sobě. Znázornila domeček (označení speciálního spojení několika lavic), kde pospolu sedí děti, které vzájemně spolupracují. Na stole vidím položený sešit, kde je napsané datum 11. listopadu, tedy pravděpodobně den návštěvy školy. Dívka si v mráčkách nad hlavou představuje, co se bude učit. Lucka v rozhovoru uvedla, že ji baví matematika, proto se ve třech bublinkách objevují matematické představy - čísla, příklady, geometrické tvary. Má určité představy i o českém jazyce, do mráčků tedy umístila i psaní a "hádání z pytlíčku".

Dále nakreslila tabuli, na níž napsala datum a ozdobila ji barevnými magnetky. Nad tabuli umístila tašku, protože jinak se jí prý nevešla. Zobrazená postava, která s největší pravděpodobností představuje autorku obrázku, se přibližuje skutečnosti množstvím reálně zachycených detailů.

Do levého rohu nakreslila okno. První a druhý obrázek spojila modrým tunelem, což je reálné propojení školní budovy a jídelny.

„Ještě jídelna, tu udělám na druhou stranu. Modrý tunel, nevešel se mi tam.“ Popisuje, co kreslí. *„Stůl, židle, kluk a holka, hrníček a talířek, talíře, hrnky, tácy. Jedna, dvě, tři, čtyři.“* Počítá po jedné a počty souhlasí s kresbou. Čtyři talíře, hrnky i tácy.

Po skončení práce si chtěla obrázek nechat. Dohodly jsme se, že mi paní učitelka její obrázek okopíruje.

Eliška



Kresba Elišky také vypovídá o její školní zralosti a připravenosti. Její představy značně ovlivňuje bratr Samuel, který si s mladší sestrou o škole často povídá. O škole si s ní povídá i Kuba a Hanka. Také Eliška již měla svůj velký školní den. Do školy se těší a žádné obavy nemá. Zná už pana učitele Honzu a Kubu, paní učitelku Haničku a také paní družinářku. S ní si bude hrát odpoledne po škole. „*Ve škole se budu učit číst, psát a počítat. Taky pracovat s pomůckami. Ty jsou připravené na koberečku.*“

Škola je v jejích představách spojená s bratrem Samem. Je to její velký brácha, s nímž má pěkný vztah a který už do školy chodí. Asi proto ho nakreslila uprostřed obrázku v lavici, jak se učí a v ruce drží ukazovátko. „*To jsem já, Hanka, Dany a Samík.*“ Eliška si myslí, že by byl bratr rád, aby s ním ve škole byl i kamarád Dany.“ Proto ho nakreslila do bublinky nad hlavou Samíka. Pod stůl mu nakreslila školní tašku.

Vlevo znázornila sebe a paní učitelku Hanku, jak spolu pracují na růžovém koberečku. „*To jsem já a paní učitelka. Hanička mi pomáhá a ukazuje mi, co mám dělat s tou pomůckou.*“ Dále nakreslila policové skřínky s pomůckami a černou tabuli. „*Tam jsou různé pomůcky, pytlíčky a krabičky a také kostky s dinosaurem.*“ Do horní části obrázku umístila školní jídelnu. Také jí připadala důležitá. Spojovací tunel znázornila žlutou barvou. Eliška

nakreslila dvě paní kuchařky, které vydávají jídlo u okýnka. Vlevo stojí holčička a nalévá si čaj. Vpravo nakreslila dlouhý stůl a židličky.

Její představa o škole je již reálná. Po vzoru Lucinky mi odmítla věnovat obrázek. I v tomto případě jsme situaci vyřešily okopírováním kresby.

5.6 Analýza představ

5.6.1 Analýza představ dětí z MŠ Šumburk

Představy předškolních dětí jsou vytvářeny a vybavovány především na základě nějaké zkušenosti, působením vjemů, prožitků a zážitků. Tyto informace a zkušenosti také děti získávají ze svého nejbližšího okolí, tedy od rodičů, prarodičů, sourozenců a vrstevníků. Svou roli sehrává také vliv mateřské školy a médií. V našem případě můžeme předpokládat, že se již někdy mohly děti setkat s obrazem školy při sledování nějakého pořadu v televizi nebo kině. Všechny tyto okolnosti mohou mít vliv na utváření představ dětí o škole. Všechny tyto vjemy, které dítě získá, zpracuje. S pomocí fantazie, která je dětem velmi blízká a čistě individuální, tak dochází k utváření nějaké představy. Dětem předškolního věku je kresba, jako možnost vyjádření velmi blízká.

Jedním z cílů této diplomové práce bylo zjistit, jakou mají děti představu o škole. Pokud s dětmi o škole hovoříme, zpravidla mají na mysli budovu, ve které se budou učit. Dále se o škole jako instituci nijak více nezmiňují, vybavení, vzhled ani velikost školy pro ně nejsou důležité. Nedokáží pojem škola dostatečně zobecnit. Více děti zaměřují svou pozornost k aktivitám, které ve škole probíhají a k lidem, se kterými se zde setkají.

Zobrazení třídy

Školu si děti spojují s třídou, tedy místností, ve které se budou učit. Jelikož předškolní dítě zobrazuje výlučně, to co ví a zná, téměř na všech obrázcích se objevuje tabule jako dominantní prvek. Většinou má zelenou nebo černou barvu. Na většině tabulí se nacházejí písmenka, čísla nebo nějaké znaky připomínající čísla a písmena. Pokud je děti neznázornily ve výkresu, alespoň se o psaní na tabuli zmiňují. Většinou tedy vědí, že se na tabuli píše, nebo že na ni píše paní učitelka. Dále pak testovaní jedinci zobrazují židličky, na kterých děti sedí, a lavice, u kterých pracují. Šest dětí z deseti zobrazilo lavice ve větším počtu a dvě děti lavice systematicky uspořádaly.

Zobrazení paní učitelky

Paní učitelka nebo pan učitel se vyskytují téměř na všech kresbách. Pouze dvě děti z Montessori školky vyučujícího nezobrazily. Pedagogovi děti přikládají náležitou pozornost. Ve všech kresbách je vyučující zobrazen/a u tabule, respektive píše na tabuli. Děti vědí, že paní učitelka nebo pan učitel je bude učit základnímu triviu a také s nimi bude cvičit, vyrábět, zpívat a dokáží vyjmenovat i jiné další aktivity. Děti předpokládají, že vyučující je hodný/á a přátelský/á. Na všech obrázcích se pedagog usmívá. Děti už také vědí, že budou za své výkony hodnoceny známkami.

Zobrazení žák – spolužák a jiné osoby, které můžeme potkat ve škole

Děti se vyskytují na všech kresbách. Většina dětí si sebe již spojuje s rolí žáka a také se na své kresbě vyobrazila. Pouze dvě děti sebe jako předškoláka ještě nevnímají. Pojem spolužák je dětem neznámý. Ostatní děti na kresbách představují kamarády nebo "jiné děti", se kterými budou chodit do školy. Nejčastěji se nakreslily volně stojící ve třídě nebo sedící v lavicích. Jiné osoby se školou děti nespojují. Teprve, pokud otázku konkretizujeme, dokážou jmenovat paní uklízečku a paní kuchařku.

Já a moje povinnosti ve škole

Všechny děti se shodnou na tom, že se ve škole budou učit číst, psát a počítat. Dokázaly vyjmenovat i jiné další aktivity, se kterými se setkají ve škole, jako je cvičení, zpívání, vyrábění, práce na počítači, ale i hraní a chození na zahradu. Mezi další povinnosti školáka patří poslouchat paní učitelku, dělat to, co paní učitelka řekne, kreslit, gumovat, mazat tabuli, normálně se chovat, pracovat v klidu. Některé děti již zmiňují přestávku, o které se svačí. Děti již také vnímají, že budou sedět v lavicích a psát do sešitů či pracovních sešitů a číst z knížky. Mezi další povinnosti školáka zařadily i psaní domácích úkolů.

Co potřebuji do školy?

Většina respondentů vnímá tuto představu jako své osobní věci, které potřebují bezpodmínečně pro plnění svých školních povinností. Samozřejmostí je školní taška, kterou již někteří mají doma a také ji vyobrazily ve svých kresbách a pokud ne, tak se o ní zmiňují v individuálních rozhovorech. Dále ve svých kresbách nakreslily konkrétní školní potřeby jako je tužka, pero, pastelky, knihy, sešity, guma, notýsek. Tyto předměty jsou pro děti

hmatatelné a konkrétní svým tvarem, barvou a použitím, se svou rolí školáka a se školním vyučováním je spojují.

Obavy ze školy

Jednou z otázek na předškoláky bylo, zda se do školy těší, nebo zda mají nějaké obavy. V tomto případě se většina dětí do školy velmi těší a nepocitují žádné obavy. Pouze jeden chlapec si nebyl jistý tím, zda zvládne druhou třídu. Povídal si o škole s tatínkem a ten ho strašil, že bude muset poslouchat paní učitelku a už to nebude tak lehké jako ve školce. Nejčastěji si děti o škole povídají s rodiči, zejména s matkou, dále pak se sourozenci a prarodiči. Nejmenší vliv pocitují děti ze strany mateřské školy. Shodně uvádějí, že si o škole moc nepovídají, a když, tak jen trošku.

Zajímavou obavu vyjádřil Ondra, který patřil mezi vybrané děti, jež se byly podívat s časovým odstupem po kresbě prvního obrázku ve škole. Při prohlídce školy jsme navštívili děti ve všech čtyřech třídách prvního stupně. Přestože do školky chodí Ondra nejdéle ze všech dětí, zamyšleně konstatoval: „*Hmm, do čtvrté třídy se už moc dětí nedostane*“. V této třídě znal jen málo dětí.

Režim školního dne

Z výpovědí respondentů vyplývá, že již dokážou rozdělit strukturu dne na dopolední školní povinnosti a dobu volna odpoledne po vyučování. „*Až budu chodit do školy, tak už tam nebudu muset spát jako ve školce. Budu chodit po obědě, nebo si budu hrát venku nebo na zahradě.*“ Některé děti již také znají pojem školní družina. „*Tam si budu hrát, až nebudu ve škole.*“ Přesnější dělení vyučování na jednotlivé vyučovací hodiny ani délku vyučovací jednotky děti ještě nedokážou vnímat. Tyto zkušenosti získají v průběhu 1. třídy, kdy se začne rozvíjet schopnost abstraktního myšlení, kterou ještě děti předškolního věku nemají.

5.6.2 Analýza představ dětí z MŠ Montessori

Předškolní příprava v mateřské škole Montessori se liší od předškolního vzdělávání v běžné MŠ. Děti z Montessori školky se účastní v rámci svých příprav na školu cca jednou měsíčně po dobu celého předškolního roku vzdělávacího procesu v 1. třídě základní školy. V době, kdy probíhal pedagogický výzkum, měly děti za sebou již jednu nebo dvě návštěvy základní školy. Lze tedy předpokládat, že jejich představa o škole bude v mnohém reálnější a skutečnější. Tato hypotéza se průzkumem potvrdila.

Zobrazení paní učitelky

Paní učitelku nebo pana učitele zobrazily pouze dvě děti. Předpokládám, že je to tím, že děti v Montessori školce si nehrají s hračkami, ale pracují s didaktickými a senzomotorickými pomůckami. Pracují samostatně, v tichosti, za plného soustředění a s vlastní kontrolou chyb. Učitelem jsou děti vedeny pouze k dokončení práce. Přesto vnímají autoritu v podobě pedagoga. Díky tomu, že navštívily školu, znají učitele jmény a mají představu o tom, jakým způsobem se budou ve škole učit a pracovat. Vědí, že nebudou dostávat známky a že jim vyučující v případě potřeby pomůže. Učitel je v Montessori pedagogice v zásadě nedirektivní, interakce učitel – žák je založena na vzájemném respektu.

Zobrazení třídy, školy

Pohled na školu a třídu se u dětí z Montessori školky odlišuje. Lépe a přesněji popisují prostředí školy a třídy. Vnímají školu jako celek. Vnímají rozložení třídy a připravené prostředí s didaktickými pomůckami ve skříňkách a regálech. Prostory školky jsou obdobně zařízené a uzpůsobené jako ve škole. Děti vnímají a znají pojmy šatna, jídelna, tělocvična. Mají představu, jak to tam vypadá a co se tam dělá. Při zadané činnosti pracují na připraveném koberečku, kde mají rozložené potřebné pomůcky, stejné nebo hodně podobné těm ve školce. Vědí, že tabule je vpředu, píše na ni paní učitelka. Pracují s pojmy, jako je datum, matematické představy, český jazyk, geometrické tvary, didaktické pomůcky.

Zobrazení žák – spolužák a jiné osoby, které můžeme potkat ve škole

I tady děti většinou nakreslily samy sebe nebo jiné kamarády, kteří budou s nimi chodit do školy. Dokáží se spojit s představou školáka, myslím, že si uvědomují i pojem spolužák.

Jmenují všechny osoby, se kterými se mohou ve škole potkat. Kromě vyučujících také kuchařky, uklízečku, paní družinářku.

Já a moje povinnosti ve škole

Děti si dokáží představit a blíže určit jejich povinnosti. Vědí, že se budou učit český jazyk, matematiku, číst a psát, cvičit v tělocvičně, jíst v jídelně, ale také specifikují práci s pomůckami a jiné další aktivity jako je stříhání, lepení. Vědí, že budou pracovat v lavicích, na koberečku a na elipse. Mnoho pomůcek již znají ze školky. Také je dokážou pojmenovat: „bzučák, karty na skládání.“

Děti mají skutečnou představu o tom, jak probíhá proces vzdělávání. Vědí, že budou muset šeptat a pracovat potichu, aby nerušily ostatní děti, neběhat po třídě poslouchat paní učitelku, pracovat s pomůckami a také plnit domácí úkoly.

Co potřebuji do školy?

Školní taška s vybavením je samozřejmostí. Také ji děti na svých kresbách vyobrazily. Vědí, že psát budou se do sešitu, notýsku, knížky a na papír. Školní potřeby jako je např. penál s pastelkami, tužkami a perem děti vyjmenovaly, ale nenakreslily. Při kreslení zaměřily svou pozornost spíše na uspořádání a vybavení třídy. Pro některé je důležitý i mobilní telefon, aby mohly volat mamince a tatínkovi. Osobně se domnívám, že děti dokázaly vyjádřit reálnou představu o školních potřebách.

Režim dne

Režim dopoledních pracovních činností v Montessori školce je podobný režimu v Montessori základní škole. Ve škole si žáci sami rozhodují o tom, jakou činnost budou plnit, zda matematiku, nebo český jazyk atd. Stanovenou činnost musí dokončit. Ve školce si děti také volí svou činnost, na které pracují.

Děti registrují přestávku, a chápou ji jako chvíli odpočinku mezi dalšími činnostmi. Šimon popisuje přestávku jako chvíli volna, kdy si mohou v tělocvičně dělat, co chtějí, třeba hrát fotbal, nebo vylézt na bednu a zhoupnout se. Děti vědí, že po skončení vyučování odchází na oběd do jídelny. Po obědě mohou odcházet domů, nebo si odejdou hrát do školní družiny. Časové rozložení struktury dne ani délku vyučovací hodiny děti nedokážou posoudit. Pouze vědí, že se jejich činnosti střídají. Dle mého názoru si děti jednotlivé vyučovací předměty představují jako práci s didaktickými pomůckami. Tyto pomůcky slouží k získání nových

informací, pomocí těchto pomůcek se učí číst, psát, počítat. Znájí je totiž ze školky, kde mají obdobné nebo dokonce stejné pomůcky.

Děti z Montessori MŠ mají podle mého názoru lepší představu o škole. Tato představa je podložena skutečnou návštěvou školy. Rovněž systém vzdělávání je stejný ve školce jako ve škole - metody a principy dle M. Montessori.

6. Vývoj představ o škole u skupinky vybraných respondentů

Vývoj představ v průběhu roku pomocí kresby jsem se u vybraných respondentů rozhodla testovat pomocí dvou nakreslených obrázků. První obrázek děti vytvořily začátkem listopadu, tj. před zápisem do školy, kdy vlastní zkušenosti dětí se školou byly minimální. Druhou kresbu děti realizovaly v polovině dubna po zápisu do první třídy a návštěvě základní školy v Tanvaldě – Šumburku. Zajímalo mě, jakým způsobem ovlivnila jejich představu zejména celodopolední návštěva školy. V období od října do dubna již děti prošly obdobím předškolní přípravy v MŠ. Během tohoto půlroku také vyžrály a vyspěly, měly možnost se individuálně rozvíjet.

Vybrala jsem si skupinku dětí z běžné MŠ, protože si osobně myslím, že změna ve vývoji představ zde bude viditelnější. Děti z Montessori MŠ již na začátku listopadu měly zkušenost se školou v podobě svého školního dne.

V polovině dubna 2013 přijali předškoláci a jejich paní učitelka z MŠ Šumburk mé pozvání a vypravili se na návštěvu do naší školy. Společně se přišli podívat hlavně na prvňáky a na to, co všechno už se naučili. Děti ze školky se ale také nenechaly zahanbit a bez obav zapojili do výuky: počítali do 10, poznávali čísla a barvy, a pochlubili se, že umí přečíst i nějaká písmena. Děti měly také možnost pozorovat, jak školáci tráví čas o přestávce. Na závěr jsem předškoláky provedla po celé škole a ukázala jim všechna místa, která už jim brzy nebudou tak cizí. Prohlédli si všechny ostatní učebny a v každé se našlo něco, co upoutalo jejich pozornost, např. interaktivní tabule, počítače, různé exponáty a didaktické pomůcky. Nejvíce je asi zaujala naše velká tělocvična, kde si zahráli na honěnou, prohlédli si školní jídelnu. Na závěr jsme sešli do školní družiny. Zde děti dostaly znovu za úkol nakreslit, jak si představují školu nyní po její návštěvě. Nad kresbou jsme si individuálně popovídali. Tento den druhé části pedagogického výzkumu jsme zakončili několika společnými hrami.

Jestli se představy dětí o škole změnily, tzn. zda kresba téhož dítěte vykazuje rozdíly po návštěvě základní školy vzhledem k začátku školního roku jsem tedy zjišťovala u těchto vybraných dětí:

Denis



Denis je chlapec, kterému byla v minulém roce školní docházka odložena. V důvěrně známém prostředí školky se pohybuje přirozeně a s jistotou. V průběhu pedagogického výzkumu však působil nejistě, ostýchal se a nebyl příliš hovorný. Nebyl si jistý tím, co ho čeká a zda zadaný úkol splní. Denisovi působí problémy výslovnost některých hlásek, navíc hovoří velmi rychle, a proto mu často není rozumět. Podle slov paní učitelky se často zlobí a vzteká, když mu spolužáci nerozumí. Jinak ale nepatří mezi konfliktní děti. Denis pochází z početnější rodiny. Má dvě o hodně let starší sestry. Pochází z velmi dobře ekonomicky situované rodiny, rodiče podnikají - vedou hotel a restauraci.

Na první pohled jeho kresba působí chaoticky. V levém horním rohu Denis nakreslil pana učitele, jak píše na tabuli. Postava učitele s tabulí se nachází uprostřed slunečního kotouče. Slunce má mnoho významů. Dle R. Davido ukazuje na mužský faktor, ve většině případů na vliv otce. Podle autorky dále sluneční paprsky dodávají důležitost a hodnotu. Slunce tak může představovat autoritu, někoho, kdo druhé silně ovlivňuje. Zřejmě tedy postava pana učitele představuje pro Denise autoritu. Sebe Denis nakreslil v pravém dolním rohu. Po celé ploše rozmístil lavice a židličky a dvě skříňky na oblečení. Výkresu dominuje žlutá barva, která je považována psychoanalytiky za regresivní a odráží špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte. Denis nakreslil sebe oblečeného do žlutého trika. Z toho můžeme usuzovat na velkou závislost na dospělé osobě.

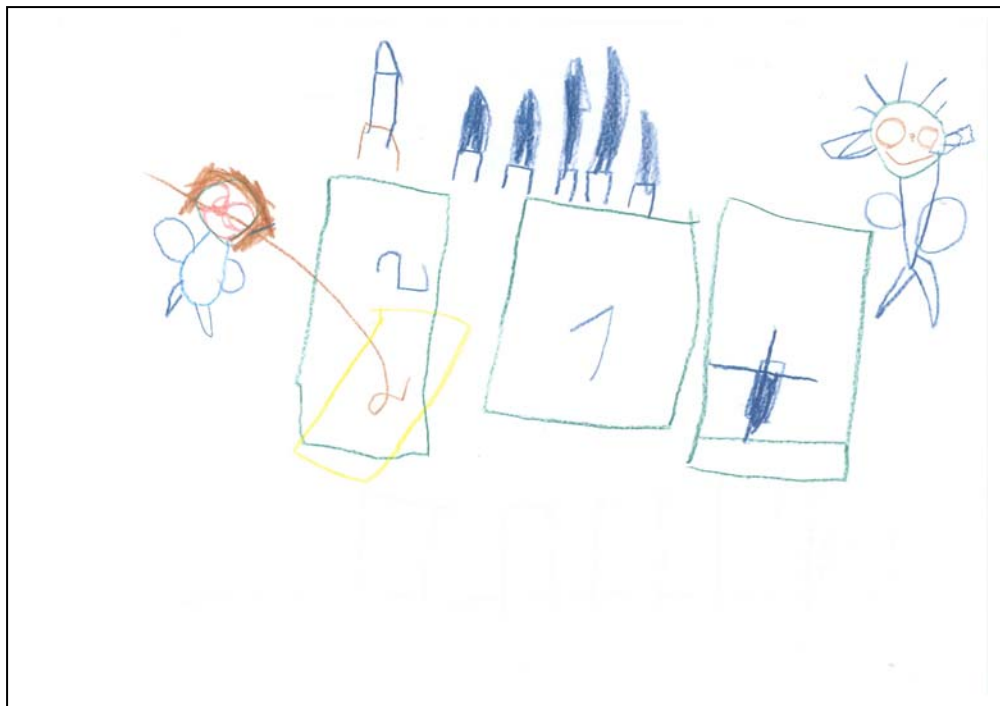
Do školy se Denis těší, ale má obavy. Bojí se, že dostane pětku. Sestra Krista mu povídala, že se ve škole dostávají jedničky a pětky. O škole si povídá s kamarádem Filipkem a celou rodinou. Co bude dělat ve škole, neví. „*Už si to nepamatuju. Být hodný a dělat, co řekne paní učitelka.*“ Na konkrétní dotazy odpovídá: „*Nevím, nehrajou, necvičí, nezpívají.*“ Vzpomene si na paní kuchařku.

Při návštěvě školy byl Denis velmi nervózní a vystrašený. Připadalo mi, že je zmatený. Skutečná škola ho velmi překvapila. Uklidnil se po delší chvíli, teprve když získal pocit jistoty, že se nemá dnes čeho obávat.

Jeho druhá kresba je skromná. Zaujala ho přestávka. Vpředu stojí paní učitelka u tabule. Celou ji nakreslil zelenou pastelkou. Vpravo zobrazil dveře a školáka Martina, jak drží tašku. Uprostřed několik lavic a u jedné sedí Davídek. Už jde domů. Myslí si, že škola skončila. Vlevo nahoře nakreslil zvonek na přestávku a uprostřed světlo. Sám se podepsal. Denisova představa není ještě příliš přesná. Domnívám se, že k drobnému posunu v představě školy u Denise došlo. Ví, že ve škole má kamarády. Zmapoval rozložení třídy. Přibyla taška do školy, jako nezbytná část školákova vybavení. Zjistil, že součástí režimu dne je přestávka,

kdy děti odpočívají. Návštěvou školy byl Denis zaskočen. Věřím, že s odstupem času a v bezpečí by byly jeho představy jasnější.

Radek



Radek je dítě, které by si jistě každý rodič přál mít doma. Zvládá všechny sebeobslužné činnosti, je nekonfliktní, přátelský a v kolektivu dětí oblíbený. Nejraději si hraje s kamarádem Ondrou, který je na rozdíl od Radka průbojnější. Radkovo sociální a rodinné zázemí je velice pozitivní. Dle slov paní učitelky vyrůstá chlapec v láskyplném, harmonickém prostředí. To se projevuje zejména jeho klidnou povahou a trpělivostí, umí pozorně naslouchat a plnit zadané úkoly

Z individuálního rozhovoru a první kresby vyplývá, že Radeček ještě nemá příliš jasnou představu o škole, přestože se do školy těší a ničeho se neobává. Dle jeho slov si s ním o škole nikdo nepovídá. Na otázku, co bude ve škole muset dělat a jaké bude mít povinnosti, odpověděl: „Budou se učit. Plnit úkoly, paní učitelka dá dětem práci, třeba něco nakreslit. Taky pít, svačit a cvičit.“ Ví, že ve škole s ním budou ostatní předškoláci ze školky a paní učitelka. Ostatní dospělé osoby si neuvědomuje, přestože paní kuchařku a paní uklízečku ve školce vnímá.

Představa školy na první kresbě je nejasná. Při kresbě obrázku použil zkušenosti jiných dětí, které s ním seděly u stolečku. Radek nakreslil tabuli, u níž stojí paní učitelka a u tabule na polici leží hadr na mazání a křída. Dále nakreslil lavice s židličkami a skříňky, které opatřil čísly. Vlevo nakreslil sám sebe.

Druhá kresba je již ovlivněná osobní návštěvou základní školy. Radečkovi se ve škole moc líbilo a jeho kresba odpovídá již jeho vlastním zkušenostem, tak jak je vnímal a zaznamenal. Jasněji a přesněji zaznamenal představu o rozložení třídy. Tabule se nachází uprostřed třídy vpředu. Oproti první kresbě je představa tabule na druhém obrázku reálná a skutečná. Důmyslně nakreslil posuvný mechanismus, aby se tabule mohla posunovat a nespadla. U tabule stojí paní učitelka a něco píše. Vpravo umístil modrou skříňku na pomůcky. Vlevo sedí děti v lavicích a učí se. Na první kresbě se nachází pouze Radek a paní učitelka. V druhé kresbě již zaznamenal i jiné děti, které vnímá již jako spolužáky a které jsou součástí třídy. V levém horním rohu září jasně žluté slunce. Sám se podepsal. „Zase se mi to nepovedlo.“ Radek si je vědom záměny písmen E a D ve svém jméně.

První kresba působí neuspořádaným dojmem, chaoticky. Představa školy a třídy je nejasná. Není ovlivněná žádnými osobními zkušenostmi, protože jak Radeček poznamenal, nikdo si s ním o škole nepovídal. Druhá kresba ukazuje jasnou představu ovlivněnou bezprostřední návštěvou školy. Celá kresba působí pozitivně a jasné slunce tuto pohodovou atmosféru ještě umocňuje. Můžeme tedy dle mého názoru mluvit o vývoji představy na základě osobních zážitků a zkušeností.

Vanda



Vanda je vyspělá, inteligentní a ambiciózní dívka. Je plně zralá a připravená na vstup do první třídy. Pochází z velmi dobře situované rodiny a její rodiče se Vandě plně věnují. Kromě mateřské školy navštěvuje kroužky v Domě dětí, v mateřské škole se učí angličtinu pro předškoláky. Povinnosti ve školce plní bez problémů. V kolektivu dětí je poměrně oblíbená. Jejím jediným nedostatkem je pouze snaha být za všech okolností všude a u všeho první. Díky své dravosti a touze po vědění má ale spoustu znalostí, její všeobecný přehled se často stává pro ostatní děti zdrojem nových informací.

Vanda si už o škole určitou představu utvořila. Potřebné informace získala především od rodičů a staršího bratra. Do školy se už moc těší a ničeho se neobává. Umí počítat do dvaceti a zná již některá písmenka. Ví, jak se má ve škole chovat a jaké bude mít povinnosti.

„Ve škole se musí sedět v lavicích, poslouchá se paní učitelka. Nekřičí se, musí se mluvit potichu, aby všichni slyšeli, co paní učitelka říká, a věděli, co mají dělat. Když něco nebudu vědět, tak můžu dostat pětku. Ve škole se budu učit číst, psát, počítat, učit se angličtinu.“

Se školou se jezdí na výlet a taky se tam cvičí, maluje a vyrábí. Ve škole se mnou budou děti, které ještě neznám.“

Obrázku dominuje velká černá tabule s čísly. Velké a tudíž důležité jsou i jednotlivé skříňky na dětské oblečení, rovněž označené čísly 1, 2 a 3. Z jedné strany tabule stojí paní učitelka a z druhé děti. Ve třídě nechybí lavice a židličky. Do školy patří knihy a učebnice. Vanda nakreslila vpravo nahoru skříňku, která je plná knížek a učebnic. Nad třídou se rozprostírá bezmračné nebe a svítí slunce.

Přesto, že Vanda již má o škole celkem ucelenou reálnou představu, ji návštěva školy velice zaujala. Sledovala pozorně všechny informace a události, které kolem ní probíhaly. Všechny vjemy se pokusila pravdivě zaznamenat do své druhé kresby - do přízemí školy umístila šatnu se šatními skříňkami, tak jak je zaznamenala při prohlídce školy (v první kresbě skříňky umístila do třídy), do poschodí umístila první třídu. Zvýraznila ji umístěním do rámečku a označením číslice jedna. Do třídy umístila tabuli. Paní učitelka prvňáčků se jí už do třídy ale nevešla, proto ji nakreslila mimo třídu. Pro Vandu je však velmi důležitá. Setkání s paní učitelkou z první třídy ji velmi oslovilo - vyučující se jí moc líbila udělala na dívku dobrý dojem hlavně tím, jak je upovídaná a veselá.

Oblouk označený dvojkou představuje návštěvu druhé třídy. To, co potřebovala Vanda zaznamenat, by se jí do třídy nevešlo, a tak vše podstatné a důležité nakreslila mimo budovu školy. Vpředu znázornila paní učitelku z druhé třídy, jak píše na tabuli. Dále lavice, u kterých pracují děti. Na lavicích mají děti položené penály, tužky, knížky a další pomůcky. Při návštěvě druhé třídy předškoláci zažili i přestávku. Vanda tedy nakreslila i lavici se svačinou. Uprostřed tohoto dění se Vanda zobrazila jako princezna. Výkres si sama podepsala. Nad školu opět nakreslila modré nebe bez mráček a smějící se slunce.

V tomto věku jsou děti schopny vnímat a zaznamenat spoustu nových informací. Všechny nové vjemy a osobní zkušenosti mají vliv na posun v utváření jejich představ.

Viktorka



Podle slov paní učitelky je Viktorka dívka s rozvinutou fantazií. Je komunikativní a společenská. Nemá problémy s organizováním činnosti, a to třeba i ostatním dětem. Každodenní realita se jí stále prolíná s fantazií. Při rozhovoru stále utíká od tématu a asociuje na různé podněty. Do školy se těší a ničeho se neobává. Její představy o škole jsou minimální, prolínají se s mateřskou školou. Při rozhovoru místo činností ve škole jmenovala ty ve školce. Na činnosti, které bude vykonávat ve škole, odpověděla: „*Vše sníst, vyčistit zuby, spinkat, pohrát, kouknout na pohádku.*“

O škole si povídá s maminkou a sestřenicí Janičkou. Ta už chodí do školy a všechno o škole ví. Janička jí povídala, že ve škole bude číst a psát i cvičit jako ve školce. „*Taky si můžu ve škole vybrat jídlo, jaké chci.*“ Měla na mysli stravování ve školní restauraci Eurest, kde obědvá její sestřenice. Viktorka ví, že ve škole budou děti a paní učitelka, která píše na tabuli. Tyto zkušenosti, které získala od sestřenice, také zobrazila do své kresby.

Na svou kresbu Viky použila růžovou a červenou pastelku. Nakreslila budovu školy a dveře, kterými se dostane do školy. Také tabuli, která je popsána. Vše, co se dívce do školy nevešlo, nakreslila mimo budovu - tedy paní učitelku, děti a lavice. Na obrázek nakreslila dvě postýlky. Když jsem se jí zeptala, jestli se ve škole spí, opověděla, že někdy ano. Janička jí totiž vyprávěla o tom, jak spali ve škole při akci „Noc s Andersenem“. Pro Viki to bylo

důležité a zajímavé. Do obrázku nakreslila i modré nebe a zelenou travu. Obrázek sama podepsala.

Návštěvu školy Viktorka sledovala a prožívala s obrovským zájmem. Nemá žádný problém s komunikací a tak se bez ostychu zapojila do výuky. Komunikovala s dětmi i s paní učitelkou a vyptávala se na vše, co jí zajímalo. Své dotazy doplňovala svou představivostí, fantazií a zážitky.

Druhá kresba Viktorky je proto silně ovlivněna návštěvou školy. Její kresba je tedy zobrazením skutečnosti tak, jak ji dívka vnímala a v zápětí výtvarně ztvárnila. Viktorka zaznamenala vše, co pro ni bylo důležité. Tato představa je jasná a reálná. Viky zaznamenala všechny zážitky tak, jak následovaly za sebou při prohlídce školy.

Nakreslila školu a dveře, kterými se vchází do školy. Dále šatnu se skříňkami a šatnu pro školní družinu, kde se děti převlékaly a obouvaly si bačkory. Dále dívka nakreslila schodiště, kterým jsme vystoupili do poschodí, kde se nacházejí třídy. V první, druhé a třetí třídě jsme pobyli delší dobu, do čtvrté jsme pouze krátce nahlédli. Jednotlivé třídy Viky zobrazila pomocí oken - každé okno představuje jednu třídu. Z počtu zobrazených oken se mohu domnívat, že čtvrtá třída nebyla pro Viky buď z důvodu krátké návštěvy natolik důležitá, aby ji nakreslila, nebo se jí do obrázku zkrátka nevešla. Děti ve třídách však Viky vyobrazila. Dívají se z okna ven a usmívají se. Důležitou součástí školy je pro dívku velká zelená tabule, přesně taková, kterou obdivovala při prohlídce první třídy. Ve druhé třídě dívku zaujaly další pomůcky a osobní věci, které předškolákům druháci předvedli, nejvíce však Markův kufřík s výtvarnými potřebami. Protože Viky velmi ráda maluje, tak ho do své kresby také zapracovala i se všemi výtvarnými potřebami (vodovky, lepidlo, kelímek, ubrus a tričko). Zdá se, škola na dívku zapůsobila pozitivně.

Při kresbě prvního výkresu byly dívčiny představy o škole utvořeny pouze na základě informací, které získala ze svého nejbližšího okolí. Protože si jevy, které neznala, nedokázala dobře představit nebo zprostředkované informace vybavit, do svého obrázku je nezahrnula.

Dívčiny představy o škole ztvárněné na druhém obrázku jsou téměř reálné. Vývoj jejích představ směrem ke skutečnosti ovlivnily předcházející zážitky z návštěvy školy. Přesto však dívka do druhé kresby zároveň zakomponovala i svou fantazijní představu: „*Děti jsou také na zahradě. Půjdou ven a paní učitelka nafukuje pro děti bazén.*“ Na otázku, proč není paní učitelka s dětmi ve třídě, si neláme hlavu. „*Prostě ho potřebuje pro děti připravit.*“

Ondra



Ondra je velmi inteligentní, bystrý a zvědavý chlapec s velkým přehledem všeobecných znalostí. Překvapivými dotazy často udivuje nejen rodiče, ale i paní učitelku. Je až s podivem, na jaké otázky potřebuje znát odpověď. V dospělosti chce být archeologem. Oba rodiče pracují ve zdravotnictví a velice se mu věnují. Do mateřské školy chodí nejdéle z dětí, proto je velmi samostatný a zručný zejm. v sebeobsluze, ale i při všech činnostech vyplývajících z předškolního vzdělávání. V dětském kolektivu je nekonfliktní. Někdy ovšem dochází k nedorozumění s ostatními dětmi, protože díky své inteligenci dokáže okamžitě najít řešení i těch nejsložitějších úkolů a ostatním dětem tak nedá téměř žádnou šanci, aby danou situaci řešily po svém.

Ondra je na školu vyzrálý a dobře připravený. Do školy se těší a ničeho se neobává. O škole si s ním povídají rodiče. Ví, že se bude učit číst, psát a počítat a taky pracovat na počítači. *„Číst už umím. Zním hodně písmenek a taky čísla. Taky malovat a cvičit a hrát fotbal. Tam bude pan trenér.“*

Ve třídě s ním budou kamarádi a paní učitelka, ve škole pak také potká pana trenéra z fotbalu, paní kuchařku a uklízečku. Ondra ví, že paní uklízečka neuklízí po dětech hračky. *„Děti ve škole si musí uklízet samy, to říkala maminka. A hračky v herně, tam kde se hraje.“*

Kresba Ondry je vyspělá. Při plnění úkolu byl velmi precizní. Svou kresbu rozprostřel na celou plochu papíru. Dominantní je postava pana učitele, který stojí u tabule. Dále nakreslil tři řady lavic s dětmi, které se učí.

Prohlídka školy Ondru nadchla. Pozorně vstřebával všechny podněty a nové informace, na vše se vyptával. Zajímalo ho, kde je houba na tabuli, aby se mohla smazat, jestli děti ve škole mohou pracovat na počítači, kam si chodí hrát a kde je jídelna, jaké pomůcky děti ve škole mají a jak se s nimi pracuje. Rovněž ho zajímala horolezecká stěna. Doma pak prý své zážitky z návštěvy školy nadšeně vyprávěl. Dle slov maminky byl Ondra z návštěvy tak nadšený, že ještě další týden musela Ondrovi odpovídat na jeho zvědavé otázky a vysvětlovat mu vše, co ho zajímalo.

Rozdíl mezi první a druhou kresbou je nevýrazný, téměř nic se nezměnilo. Uprostřed výkresu v obou případech dominuje pan učitel a velká zelená tabule, na obou obrázcích nechybí řady lavic s dětmi. Na druhém obrázku přibyl pouze regál na školní aktovky a baťohy, na kterých si nechal velmi záležet. Nad regálem na zdi visí obrázky. *„To jsou pomůcky. Já vlastně ani nevím, co všechno tam bylo. Viděl jsem tam písmenka.“*

Ostatní děti měly již obrázek hotový. Ondra byl mezi posledními, a protože je precizní, tak se mu již nechtělo kreslit. Potřeboval ještě získat další informace.

Jako jediný z dětí poznal podle počtu barevných koleček, kterými byly označeny třídy, o jakou jde. Zajímavý je i jeho myšlenkový proces pro postup do vyšších tříd. Ondra usoudil, že do čtvrté třídy se už moc dětí nedostane, protože tam zná jen Filípka. Zajímalo ho, kde je houba na tabuli, aby se mohla smazat, jestli děti ve škole můžou pracovat na počítači, kam si chodí hrát a kde je jídelna, jaké pomůcky děti ve škole mají a jak se s nimi pracuje. Rovněž ho zajímala horolezecká stěna.

Ondrova představa o škole je reálná a skutečná. Pokud bychom měli hodnotit pouze kresbu, ve vývoji představ o škole bychom nezaznamenali téměř žádný posun. Vzhledem k tomu, že jsem při pedagogickém výzkumu používala i metodu pozorování a individuálního rozhovoru, mohu tvrdit, že i u Ondry došlo k vývoji představ o škole.

7. Dotazník

Pro získání informací o účinnosti výchovného prostředí dětí a vlivu rodičů, sourozenců či jiných vrstevníků na vývoj představ předškolních dětí o škole jsem využila dotazníky pro rodiče (viz příloha č. 2). Zajímalo mě, jak přípravu svých potomků na zahájení školní docházky vnímají rodiče předškoláků, zda tuší, jakou představu si o škole tvoří jejich děti, zda si s nimi o škole povídají či je jinak na tento důležitý životní krok připravují a zda se rodiče zajímají o to, co děti ve škole čeká. Zajímalo mě také, zda rodiče svým postojem mohou ovlivnit představu dětí o škole. Jelikož dnešní hektická doba příliš neumožňuje pracovně vytíženým rodičům trávit dostatek času s vlastními dětmi, předpokládala jsem, že rodiče mohou mít zkreslené představy o tom, jak jejich vlastní děti o škole vlastně přemýšlí, zda se něčeho obávají, jak si školu vůbec představují. Proto měl tento dotazník také do jisté míry ověřit či vyvrátit informace získané od dětí prostřednictvím výkresu a následného rozhovoru o kresbě.

Otázky, které jsem respondentům písemně položila, byly vesměs otevřené, nestrukturované. Respondenti tak měli naprostou volnost ve vyjádření vlastních názorů, postojů a stanovisek. V dotazníkovém šetření odpovídali respondenti na těchto šest otázek:

Dotazník pro rodiče

1. Jakou má podle Vás budoucí školák představu o tom, co ho ve škole čeká?
2. Na co se vás budoucí prvňáček v souvislosti se školou vyptává, co ho nejvíc zajímá?
3. Na co se nejvíce Vaše dítě do školy těší ? Z čeho má naopak Vaše dítě obavy?
4. Jak připravujete své dítě pro úspěšné zahájení školní docházky?
5. Ví, jak se má chovat a co všechno by mělo umět, aby mohlo jít do školy?
6. Má dítě staršího sourozence?

V první tematické skupině otázek (1., 2. a 3.) jsem zjišťovala, zda-li rodiče vědí, jaké představy o škole si jejich předškolní dítě ve svém dosavadním životě vytvořilo. Druhá tematická skupina otázek (4. a 5.) je zaměřena na zjištění, zda-li mají rodiče povědomí o tom, co všechno zahrnují pojmy školní zralost a připravenost a zda svým dětem k úspěšnému osvojení potřebných znalostí a dovedností pomáhají nebo přenechávají zodpovědnost za předškolní přípravu na mateřské škole. Šestá otázka byla do dotazníku zařazena pro zjištění vlivu vrstevníků na utváření představ o škole.

7.1. Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Dotazníky jsem prostřednictvím učitelek mateřských škol rozdala celkem 23 rodičům, z toho 11 dotazníků obdrželi rodiče dětí z Montessori MŠ a 12 dotazníků zákonní zástupci dětí z MŠ Šumburk. Mého průzkumu se nakonec zúčastnilo 20 respondentů, 8 z Montessori MŠ a všech 12 z MŠ Šumburk. Celkově tedy na dotazník odpovědělo 87% rodičů z obou mateřských škol, přičemž návratnost dotazníků z Montessori MŠ byla 73% a z MŠ Šumburk 100%. Pro vyhodnocení dotazníků jsem volila kvantitativní metodu.

1. Jakou má podle Vás budoucí školák představu o tom, co ho ve škole čeká?

Nástup do školy je důležitý sociální mezník a rodina to tak prezentuje dítěti. Role školáka není výběrová, dítě ji získává automaticky dosažením určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Znamená potvrzení normality, získání vyšší společenské prestiže, nové a zvýšené nároky a zásadní ovlivnění zbývajících dětství.

Podle Vágnerové (1997) má dítě o roli školáka jistou představu podle informací od jiných osob. V předškolním věku se tato představa projevuje především tím, že dítě preferuje zřejmé znaky této role - školní tašku, učebnice, sešity apod.

Jaký význam má pro dítě role školáka, závisí na informacích od referenčních osob - rodiče do této role často projikují vlastní zkušenosti ze školní docházky. Často ji prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad dalšího vývoje i jako zátěž, které se dítě nemůže vyhnout.

V souladu s těmito tvrzeními z dotazníku rodičů dětí z MŠ Šumburk vyplynulo, že:

- 50% rodičů uvádí, že jejich dítě má o škole klasickou představu, tj. že se zde naučí číst, psát a počítat, tedy že se ve škole bude (muset) učit
- pro 16,6% dětí podle jejich rodičů škola znamená sedět v klidu a potichu v lavici a být poslušný
- 16,6% rodičů uvádí, že jejich dítě představu nemá vůbec nebo jen minimální
- 8,3% rodičů neví, zda a jakou představu si jeho dítě o škole zatím vytvořilo
- 1 matka jako odpověď na tuto otázku uvedla svoji vlastní vzpomínku na to, jak se do školy kdysi sama těšila a připojila domněnku, že *"... starší sourozenci to mají*

těžší, nevědí moc, co je čeká." Dále v odpovědi uvedla, že sama má dva starší sourozence, ovšem o představách svého dítěte se nezmínila. Vzhledem k tomu, že v dotazníku dále uvedla, že dítě nemá staršího sourozence, mohu se domnívat, že její předškolák je první dítě z rodiny, které začíná školní docházku, o které s ním ale doma zatím nikdo nehovořil.

Z odpovědi rodičů dětí z Montessori MŠ vyplynulo, že:

- 62% rodičů se domnívá, že jejich děti mají o škole reálnou představu díky "školním dnům", tj. pravidelným návštěvám spojených s výukou předškolních dětí v 1. třídě ZŠ
- 25% dětí má podle rodičů představu o škole takovou, že se zde bude učit číst, psát, počítat a pracovat s pomůckami
- 12,5% dětí „... očekává nové kamarády, kteří si neublíží a hodné učitele".

2. Na co se vás budoucí prvňáček v souvislosti se školou vyptává, co ho nejvíc zajímá?

Pro dítě přicházející do neznámého prostředí je důležité, aby bylo o tom, co je čeká, přiměřeně a pravdivě informováno. Tuto úlohu nejlépe zvládnou rodiče, protože své dítě dobře znají a vědí, kolik a jaké informace dítě potřebuje. Rodiče by měli připravit dítě na nové situace, naučit ho, jak v neočekávaných situacích komunikovat. Taková příprava dětem usnadní vstup do jiné společnosti, i když se případné problémy nikdy nedají úplně vyloučit.

Je velmi důležité, jak se člověk hovořící s dítětem cítí a má-li na rozhovor dostatek času. Úspěch rozhovoru totiž záleží hlavně na pocitech, které v dítěti během komunikace převládají. Dítě je k pocitům velmi vnímavé. Potřebuje z dospělého cítit jistotu a klid. Být neverbálně ujištěno, že zahájení školní docházky je nejnornálnější věcí na světě.

Podstatný je i způsob komunikace. Důležitější je pro dítě to, jak s ním mluvíme než to, co mu říkáme. S dětmi je proto nutné mluvit upřímně, klidně, přesvědčivě, zřetelně.

Velkou roli hraje i správné načasování přípravy. S jak velkým časovým předstihem budeme informovat dítě o tom, co ho ve škole čeká, záleží především na jeho psychické zralosti a předcházejících zkušenostech. Je nutno citlivě posoudit, u kterého dítěte povedou informace k případnému snížení úzkosti a které by naopak velké množství detailů zbytečně vystrašilo.

Pouze povídání ale předškolnímu dítěti nestačí, potřebuje si situaci ujasnit, nejlépe pomocí řízené hry s dospělým spoluhráčem, která je pro děti nejvhodnějším komunikačním prostředkem. Ke hře je vhodné použít oblíbené hračky dítěte (panenky, medvídko, plyšové zvíře), školní pomůcky (tabule zakoupená v hračkářství, pracovní sešity pro předškoláky), vhodné jsou také dětské knížky a omalovánky se školní tematikou. Ty jsou vhodné proto, že motivují dítě pokračovat v rozhovoru během čtení příběhu nebo vybarvování obrázků.

Děti se potřebují na tento zásadní a také náročný životní krok postupně připravit a mít dostatek času klást otázky. Nikdo z rodiny ani blízkého okolí by neměl dítě školou strašit, ani srovnávat jeho pokusy a pokroky se sourozenci a kamarády. Předškolák potřebuje získat pocit jistoty, potřebuje se do školy těšit a věřit, že to zvládne.

Děti z MŠ Šumburk se svých rodičů v souvislosti se školou ptají:

- 17% dětí se vyptává, co všechno se naučí, co všechno budou ve škole dělat a jaké budou plnit úkoly
- 17% dětí se u rodičů informovalo o tom, jestli budou ve škole také obědvat, spát a chodit ven jako v MŠ, jestli si budou moci hrát
- 17% dětí se zajímá o osobu a práci vyučujícího „...*jak to paní učitelka udělá, aby se naučil číst, psát a počítat,*“
- 8% jak se píší a čtou písmenka a čísla
- 8% dětí zajímá, s kým budou chodit do třídy
- 42% předškoláků se v době výzkumu svých rodičů v souvislosti se školou na nic nevyptávalo

Děti z Montessori MŠ se svých rodičů v souvislosti se školou ptají:

- 62,5% dětí zajímá, zda budou chodit do třídy se svým kamarádem z MŠ
- 25% dětí se zajímá o osobu vyučujícího a prostředí školy
- 12,5% dětí se vyptává, co se ve škole bude učit
- 12,5% dětí zajímá, kdy už konečně začnou do školy chodit
- 25% dětí se na školu nevyptává.

3. Na co se nejvíce Vaše dítě do školy těší? Z čeho má naopak Vaše dítě obavy?

Na každého člověka čekají v životě důležité momenty, které jsou vždy začátkem něčeho nového a neznámého. Pro děti je to bezesporu nástup do 1. třídy. Na tuto slavnostní událost se většinou malí předškoláci velmi těší a společně s nimi ji prožívají i další členové rodiny.

Ovšem role školáka je pro dítě ve stadiu očekávání lokalizovaného do vzdálenější budoucnosti a proto nemá větší subjektivní význam. Těšení se do školy je často projevem naivity; dítě se tam těší podobně jako např. na výlet, celé si to idealizuje a nechápe, že je to nevratná změna situace, ze které, když ho nebude bavit, se lze vrátit. Proto je zahájení školní docházky pro každé dítě velký krok do neznáma.

Také určitá míra obav ke škole (samozřejmě ve snesitelné míře) patří. Děti musí podávat výkony a vždy je tu nebezpečí, že se jim něco nepovede. Děti by měly pochopit, že určitá míra strachu k životu patří. Jen tak se mohou naučit, jak s ním zacházet, jak se jím nenechat omezovat natolik, aby musely přestat dělat věci, které je baví. Děti jsou přitom odkázány na pomoc dospělých. Ta může mít různé podoby, ale rodiče by měli v první řadě přestat vyvolávat v dětech pocit, že škola je jen místo, kde se mají děti bavit, takové pokračování školky. Děti si mají ve škole užít i zábavu, samozřejmě, ale mají se naučit také o něco usilovat, snažit se, vytrvat, zasloužit si úspěchy, vydržet určitou zátěž, napětí, a zvládnout i nepříjemné situace. V dospělém životě z toho mohou jen těžit.

Z dotazníkového šetření v MŠ Šumburk vyplynulo, že:

- 25% dětí se těší na to, jak se budou učit; 16,6% dětí se konkrétně těší na čtení,
- 8,3% dítě na počítání a stejné procento na anglický jazyk
- 25% dětí se těší na kamarády a 8,3% dítě na paní učitelku
- 8,3% dítě se těší, že bude mít vlastní klíče
- 17% dětí se těší, jak si budou ve škole hrát
- 17% rodičů uvádí, že neví, na co se jejich dítě do školy těší, jedné matce se zdá být na takové otázky ještě brzy a přála by si, aby *"... si poslední rok školky užil bez myšlenek na školu."* - s dítětem sice o škole nemluví, ale domnívá se, že se těší
- v 1 rodině (8,3%) *"... školu doma neřeší, protože to bere jako samozřejmost, že jde po prázdninách do školy."* (dítě má dle dotazníku staršího sourozence - školáka)
- podle rodičů většina, tj. 58,3% dětí obavy z nástupu do školy nemá, přičemž 16,6% rodičů napsalo *"zatím nemá"* a 8,3% uvedlo, že *"nemá konkrétní obavy"*
- 17% dětí projevuje obavy z časného ranního vstávání, 8,3% dětí z každodenního odloučení
- 8% dětí vyjádřilo obavy z toho, že si ve škole nebudou moci hrát a 1 dítě se bojí čertů ve škole
- 8% dětí se obává špatných známek

- 8% rodičů uvádí strach *"ze všeho nového a neznámého"*

Z dotazníkového šetření v Montessori MŠ vyplynulo, že:

- také v této MŠ se děti těší na učení; 12,5% dětí se těší, až se naučí všechno, 25% dětí se těší na čtení a psaní, 12,5% dětí na počítání
- 50% dětí se těší na setkání s kamarády, kteří šli do školy minulý rok
- na samostatnost a na to, že už bude velká se těší 1 dívka
- v 25% respondentů neví, na co se jejich předškoláci těší
- žádné obavy z nástupu do 1. třídy neprojevuje 62,5% dětí, z toho v 12,5% případů rodiče uvedli, že děti *"zatím obavy neprojevují"*
- obecnou úzkost projevuje 25% dětí - děti se např. obávají, že nebudou vědět, kde je záchod, mají strach, že neunesou táč s obědem, obávají se také čertů ve škole
- strach z nedostatečného výkonu má 12,5% předškoláků

4. Jak připravujete své dítě pro úspěšné zahájení školní docházky?

Vstup do první třídy základní školy představuje pro dítě zpravidla velkou životní změnu. Mění se role dítěte, prostředí, dospělí i vrstevníci, denní program, náplň činnosti, nároky i požadavky. Aby dítě mohlo zvládnout tuto náročnou situaci bez vážnějších problémů, mělo by být nejen dostatečně vývojově a sociálně zralé, ale také dobře připravené. Učitelky mateřských škol potvrzují, že mnozí rodiče se zajímají o to, co by mělo jejich dítě v době, kdy ukončuje svůj předškolní věk, zpravidla zvládnout. Na základě četných dotazů rodičů proto MŠMT v rámci příprav materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV vydalo tzv. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Materiál nabízí rodičům předškoláků základní informace o tom, jaké znalosti a dovednosti by si mělo jejich dítě před nástupem do 1. třídy osvojit. Jsou zde zachyceny jak výchovné, tak vzdělávací předpoklady, k jejichž úspěšnému zvládnutí by dítě mělo být v průběhu předškolního věku vedeno, ať už v mateřské škole či v rodině. Tento materiál najdou případní zájemci na internetu na stránkách MŠMT nebo jakékoli mateřské školy.

Z dotazníkových odpovědí rodičů dětí z MŠ Šumburk vyplynulo, že:

- povědomí o tom, že dítě by mělo být přiměřeně samostatné v sebe-obsluze má 33,3% rodičů, kteří se svými dětmi trénují zejm. samostatné oblékání, zavazování tkaniček, používání příboru a WC

- jazykové a řečové dovednosti pod dohledem logopeda nacvičuje 42% dětí
- jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka procvičuje s dětmi 33,3% rodičů, společně zejm. vystřihují, vyrábí, malují a kreslí a nacvičují správný úchop tužky
- nácvik rozlišování zrakových a sluchových vjemů uvádí 50% rodičů, kteří s dětmi zejm. poznávají a rozlišují stromy, geometrické tvary, čísla a písmena
- stejný počet rodičů připravuje děti na zvládnutí jednoduchých logických, myšlenkových a početních operací a trénuje s dětmi také záměrnou pozornost a paměť zejm. při nácvičce písniček, básniček
- 8,3% respondentů uvádí, že se snaží své děti naučit trpělivosti a odnaučovat vztekání, když se něco nepodaří, kázeň a disciplínu trénují v 16,6% rodinách
- v 1 dotazníku je vyjádřen názor, že „...pokud má dítě normální vývoj, není třeba ho nijak zvlášť připravovat.“

Z dotazníkových odpovědí rodičů dětí z Montessori MŠ vyplynulo, že:

- s 25% dětí rodiče navštěvují logopeda pro správný nácvik jazykových a řečových dovedností a dbají na správnou výslovnost
- ve 25% rodin si s dětmi o škole povídají buď rodiče, nebo starší sourozenec
- 12,5% respondentů uvádí, že u svého předškoláka dbají na samostatnost, soběstačnost a slušné chování a trénují dobré držení tužky
- v 12,5% rodin se na základě zájmu dítěte věnují psaní, čtení a počítání, prohlíží společně dětské encyklopedie, kde zkoumají přírodu, zeměpis, vesmír a lidské tělo
- 87,5% respondentů uvádí, že dítě navštěvuje Montessori MŠ, a z toho důvodu je na školní docházku nepřipravují - dítě je dle jejich názoru dostatečně připravováno v MŠ nebo se rozvíjí samo.

Hlavním důvodem, proč by rodiče ve spolupráci s MŠ měli dítě do první třídy připravit, je zajištění maximálního a harmonického rozvoje jeho schopností, které později umožní, aby bylo dítě při výuce čtení, počítání a psaní bez větší námahy úspěšné. Neznačená to tedy, že před nástupem do první třídy naučí svého malého předškoláka číst a psát. Vždyť co by potom ve škole dělal?

5. Ví vaše dítě, jak se má chovat a co všechno by mělo umět, aby mohlo jít do školy?

Aby dítě mohlo zvládnout velkou životní změnu, která v jeho životě s nástupem do základní školy nastane, bez vážnějších problémů, mělo by být nejen dostatečně vývojové a sociálně zralé, ale také dobře připravené. Souhrn činností, na které by rodiče předškolních dětí měli zacílit před nástupem do 1. třídy svou pozornost a s dětmi je dostatečně natrénovat, obsahuje materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Jsou zde zachyceny jak výchovné, tak vzdělávací předpoklady. Je třeba mít ale na zřeteli, že zrání dítěte je nerovnoměrné, že každé dítě nemusí všech parametrů dosáhnout, ale může se k nim přiblížit. Přehled základních dovedností propojuje a sjednocuje cíle rodiny a školy. Proto je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy, která se podílí na předškolní přípravě dítěte.

Zvládne-li dítě před nástupem do 1. třídy všechny tyto věci, nemusí mít rodiče ze školy obavy. Naopak je velký předpoklad, že dítě škola zaujme a že bude dychtit po nových poznatcích.

V dotaznících z Montessori MŠ:

- 43% rodičů uvedlo kladnou odpověď, z toho 25% respondentů odpověď *"ano"* nijak blíže nespecifikuje a 37,5% rodičů si *"myslí, že ví"*
- 25 % respondentů naopak přiznává, že to ani sami nevědí, že školy *"...žádné požadavky ani očekávání neobdrželi"*, popř. že neumí na tuto otázku odpovědět
- tam, kde se respondenti v odpovědích více rozepsali, z dotazníkového šetření vyplynulo, že 25% rodičů považuje za dostačující informovat své děti o kázni ve škole (*"Víš, že má být potichu, když chce něco říct, musí se přihlásit a na záchod může jít až o přestávce."*), pouhých 12,5% rodičů do své odpovědi zahrnuje také povědomí o tom, že dítě musí mít před nástupem školní docházky zažité sociální a hygienické návyky, musí znát svůj věk, jméno a adresu svou i dalších rodinných členů.
- 12,5% respondentů si myslí, že MŠ vede děti dostatečně k ukázněnosti a samostatnosti a že znalosti a dovednosti dětí z Montessori MŠ jsou nadstandardní

V dotaznících z MŠ Šumburk:

- 17% respondentů uvedlo zápornou odpověď s odůvodněním, že *"...to není jejich povinnost"*

- 41,5% respondentů odpovědělo kladně
- 41,5% respondentů předkládá seznam projevů žádoucího chování a znalostí, které už jejich dítě získalo, plného výčtu bodů Desatera pro rodiče dětí předškolního věku však ani zdaleka nedosahuje; nejčastěji se odpovědi respondentů týkali slušného chování k paní učitelce i ke spolužákům a kázně při vyučování, dále dovedností sebe-obsluhy, a znalostí (barvy, písmena a čísla)
- 17% respondentů uvádí, že MŠ je pro dítě dostatečná příprava a naučí se zde vše, co by mělo do školy umět.

6. Má dítě staršího sourozence?

Touto otázkou jsem zjišťovala jak velký je vliv starších sourozenců - školáků na utváření představ o škole u jejich mladších sourozenců - předškoláků. Rodiče a starší sourozenci ovlivňují svým postojem ke školní docházce mladší děti nejvíce. Především vliv rodičů je pro dítě zásadní. Je důležité, jak rodiče doma o škole hovoří, jakou hodnotu přisuzují vzdělávání, jaká jsou jejich očekávání o školní úspěšnosti dítěte, jejich vlastní zkušenosti se školním prostředím. Nejstarší děti ale rodičům obvykle s výchovou mladšího sourozence pomáhají, proto i oni mají na předškoláka velký vliv. Pokud je v rodině starší sourozenec a je ve škole úspěšný, může mladšího motivovat, budoucí prvňáček se do školy více těší. V sourozeneckém vztahu navíc probíhá přirozené učení - starší všechno, co se ve škole naučí, ukazuje doma svému mladšímu sourozenci, mladší v mnohém napodobuje staršího.

Může však nastat i obrácený příklad, kdy starší sourozenec má naopak ve škole problémy a mladšího straší, čímž ho demotivuje a odrazuje. Rodiče a ostatní členové rodiny by proto před budoucím prvňáčkem neměli o škole hovořit negativně. Každé dítě je jiné, každé prožívá začátky povinné školní docházky rozdílně. Společným jmenovatelem by měl být klid, pohoda a radostné očekávání.

Představy o škole u dětí z MŠ Šumburk ovlivňují jejich starší sourozenci

- z 24% ano
- z 58% ne.

Představy o škole u dětí z Montessori MŠ ovlivňují jejich starší sourozenci

- z 37,5% ano
- z 62,5% ne.

Vyhodnocení dotazníků mi připadalo nejsložitější částí z celého výzkumu. Pro dotazování rodičů jsem se rozhodla využít nestrukturovaných otázek v domněnku, že rodiče tak budou mít naprostou volnost pro vyjádření svých názorů a nebudou ovlivňováni připravenými otázkami. Z interpretace jejich výpovědí vyplynulo, že jejich odpovědi jsou přirozeně rozdílné a často obecné. Pokud bych měla provádět výzkum znovu, rozhodla bych se pro strukturovaný rozhovor a volba otázek by byla konkrétnější.

8. Závěrečné shrnutí

Hlavním cílem pedagogického výzkumu této diplomové práce bylo pomocí dotazníku, rozhovoru a kresby zjistit obecnou představu budoucích prvňáčků o škole a změny ve vývoji jejich představ o škole analyzovat. Srovnávala jsem vývoj představ žáků rozdílných typů mateřských škol. Podrobněji jsem analyzovala změny ve vývoji představ u vybraných dětí v průběhu jednoho roku a zjištěné změny jsem popsala.

K dosažení tohoto cíle bylo třeba stanovit i dílčí cíle a zjistit:

- pomocí kresby a nestrukturovaného rozhovoru, jak si budoucí prvňáčci představují školu
- zda se liší představy dětí navštěvujících MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou od žáků běžné MŠ
- zda v představách vybraných respondentů došlo v průběhu roku k nějakým změnám
- pomocí dotazníku oslovit rodiče předškoláků a zjistit, zda vědí, jakou představu o škole mají jejich děti.

Pro splnění těchto cílů bylo nutné oslovit tři skupiny respondentů:

- předškolní děti z klasické MŠ
- předškolní děti z Montessori MŠ
- jejich rodiče

Kresby a individuální rozhovory dětí mi pomohly získat obraz o tom, jak si předškoláci utvářejí představu o škole. Dále pak, jaký vliv má na představu dětí systém vzdělávání M. Montessori. V neposlední řadě mě tento výzkum potvrdil, že v průběhu školního roku u dětí dochází k individuálnímu zrání osobnosti a následnému posunu ve vývoji představ po cílené návštěvě základní školy. Dotazník pro rodiče mi umožnil nahlédnout do představ rodičů, jak jejich děti vidí školu.

Cíl mé diplomové práce o tom, jaká je obecná představa budoucích prvňáčků byl dle mého názoru splněn. Děti v tomto věku již mají určitou představu o škole. Tato představa je získána

především na základě osobních zkušeností. Tato představa je rovněž utvářena zkušenostmi přejatými z vyprávění a informací získaných především od rodičů, sourozenců a kamarádů. Je konkrétní, egocentrická. Dítě má již utvořenu představu o škole, respektive třídě, o zobrazení třídy a paní učitelky, o režimu dne, o tom s kým se ve škole potká. Většina dětí se již dokáže spojit s rolí školáka. Tato role je podle mého názoru spojena s vnějšími znaky, především se školní taškou a pomůckami. Rovněž si děti utváří i představu o povinnostech, které ho čekají. Kladně hodnotím, že tato představa je pozitivní, děti se do školy těší a nemají obavy.

Druhý cíl mé DP se zabývá rozdílem představ dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ. Na základě vyhodnocení jednotlivých kreseb a individuálních rozhovorů si dovoluji dle mého názoru tvrdit, že děti z Montessori zařízení mají konkrétnější a jasnější představu o škole. Tato představa je dle mého názoru ovlivněna stejným způsobem vzdělávání dle principů M. Montessori, dále pak pravidelnými návštěvami základní školy v rámci přípravy na školu. Svým dílem také přispívá práce s didaktickými pomůckami, které vedou děti k cílené pozornosti a soustředění, samostatnosti a trpělivosti při činnosti. Senzomotorické pomůcky tak utvářejí reálnější představu dětí o škole.

Hlavní část mé DP se zabývá vývojem, tedy určitým posunem v představě dětí na školu. Lze předpokládat, že pokud u dítěte předškolního věku probíhá přirozený vývoj a v průběhu určitého období získá další nové informace a zkušenosti, utváří se nová představa, která je reálnější a skutečnější.

Těmito novými zkušenostmi konkrétně myslíme období během roku, kdy probíhal přirozený vývoj jednotlivých dětí v rámci školní zralosti a připravenosti, který byl ovlivňován rodinou, sourozenci, kamarády a MŠ. Svůj vliv měla i osobní návštěva základní školy, kde se děti mohly zúčastnit vyučování společně s první třídou. Dále předškoláci měli možnost nahlédnout do všech tříd prvního stupně. Na základě těchto okolností, nové kresby a rozhovoru můžeme tvrdit, že dochází k vývoji představy na školu a tato představa je jasnější a konkrétnější.

9. Diskuse

Ze závěru diplomové práce vyplynulo, že děti předškolního věku již mají určitou konkrétní představu o škole. Musíme však brát v úvahu, že poznávání v předškolním věku je zaměřeno na nejbližší svět. Postupně se mění a přechází od předpojmového myšlení k názornému a intuitivnímu. Myšlení předškolního dítěte je typické svým egocentrismem a vázaností na přítomnost, aktuální situaci a vnější znaky. Jak poukazují odborníci, například Vágnerová, Bednářová, Švingalová, jde o myšlení subjektivistické, prelogické. Uvažování předškolních dětí je zároveň i nepřesné, nerespektující zákony logiky. Typická je u dětí velmi živá představivost a fantazie, kterou si pomáhají při orientaci v okolním světě, aby se pro ně stal srozumitelný a přijatelný. Dále pedagogický průzkum ukázal, že myšlení dětí je také z větší části ovlivněno lidmi v nejbližším okolí dítěte, tedy rodiči, sourozenci a kamarády.

Z kreseb a individuálních rozhovorů vyplynulo, že představou školy děti rozumí zobrazení třídy především s lavicemi, tabulí, paní učitelkou a spolužáky. Paní učitelka je autoritou, která je bude učit číst, psát a počítat. Rovněž si děti dokáží ve svých představách spojit výuku ještě s dalšími aktivitami, jako je cvičení, zpívání a vyrábění. K představě školy také patří školní taška s jejím základním vybavením, které děti dokážou pojmenovat. Dále se rovněž orientují v základních povinnostech školáka, jako je poslouchat paní učitelku, plnit zadané úkoly, mluvit potichu, nekřičet, neběhat.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že již dokáží rozdělit strukturu dne na dopolední školní povinnosti a dobu volna odpoledne po vyučování. Některé děti již také znají pojem školní družina a přestávka. Přesnější dělení vyučování na jednotlivé vyučovací hodiny ani délku vyučovací jednotky děti ještě nedokážou chápat. Tyto zkušenosti získají v průběhu 1. třídy, kdy se začne rozvíjet schopnost abstraktního myšlení, kterou ještě děti předškolního věku nemají.

Potěšilo mě, že si děti většinou utvářejí ve svých představách pozitivní vztah ke škole a obavy se týkají velmi malé skupinky respondentů. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že obavy ze školy má pouze jeden chlapec.

Zajímavé bylo sledovat, zda se liší představy dětí z Montessori zařízení od představ dětí z běžné mateřské školy. Záměrně jsem proto volila respondenty z obou skupin. Jedním

z důvodů byl můj vřelý vztah k principům M. Montessori. Pracuji na ZŠ, která ve své výuce tyto prvky využívá. Bylo pro mne zajímavé zjištění, jak odlišný způsob vzdělávání ovlivnil výsledky výzkumu. Z výsledků vyplynulo, že děti z Montessori mají reálnější a jasnější představu o škole, která je dle mého názoru ovlivněna zejména skutečností, že mají zkušenosti z pravidelných návštěv školy. Dále pak i podobným systémem vzdělávání a prací s didaktickými pomůckami již v mateřské škole. Rozhodně by stálo za to ověřit, zda by se potvrdila hypotéza, jaká by byla představa dětí z Montessori, pokud by neměly osobní zkušenost se školou.

Jak jsem uvedla ve své DP, fantazie a představivost dítě provází při všech jeho činnostech, při hře, kresbě, vyprávění, prožívání. Má vliv na tvořivost a emoční stránku osobnosti. Společně s poznáváním je vázána na nejbližší svět a zkušenosti dítěte. S dalším získáváním nových zkušeností se mění, je názornější a skutečnější. Ze závěrů šetření získaných pedagogickým výzkumem lze tvrdit, že došlo k posunu ve vývoji představ především u dětí, které si po návštěvě školy vytvořily vždy o něco konkrétnější představu.

Při získávání informací o možném vývoji představ se mi nepodařilo vyhledat odborný výzkum zabývající se touto problematikou, kde bych mohla své výsledky šetření porovnat. Problematickou představ se zabývá DP Dagmary Podlipné (2012), která řeší rovněž představy dětí o škole. V závěrech pedagogického šetření se shodujeme, že děti v předškolním věku mají již určitou představu o škole. Vývojem představ se její diplomová práce nezabývá.

Za nejzdařilejší část mého výzkumu považuji motivaci pomocí maňáska Amálky, který plnil roli prostředníka. Myšlení předškolních dětí vykazuje znaky magičnosti a děti velmi často přisuzují osobní lidské vlastnosti neživým předmětům. Amálka tak usnadnila navázání kontaktu s dětmi, a pomohla vytvořit vhodné podmínky pro plnění pedagogického výzkumu. Naopak za nejsložitější považuji zpracování dotazníků pro rodiče. Otázky nebyly strukturované, tudíž bylo mnohem složitější dané odpovědi porovnávat. Názory rodičů byly přirozeně velmi rozdílné.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala výzkumem představ předškolních dětí o škole.

V teoretické části jsem charakterizovala předškolní věk se všemi jeho specifiky. Předmětem výzkumu bylo zjistit, jakou mají předškolní děti představu o škole, zda se tyto představy odlišují u dětí z běžné mateřské školy od představ dětí z Montessori MŠ, zda u předškoláků dochází k vývoji představ v průběhu školního roku a jaké povědomí o představách svých dětí mají jejich rodiče.

V průběhu výzkumu jsem došla k závěru, že předškolní děti určitou představu o škole mají již před dovršením 6. roku věku, kterou ve většině případů přejímají z vyprávění rodičů, prarodičů, sourozenců a kamarádů. Dětem totiž zpravidla stačí slovní vyprávění k tomu, aby si samy dokázaly utvořit svou vlastní představu o vybavení a uspořádání školních prostor i o aktivitách provozovaných v rámci vyučovacího procesu. Představa pochází z jejich dosavadních osobních zkušeností, a neznámé zpravidla doplňují vlastní fantazií. Představu o tom, jaká je škola, má tedy na začátku předškolního roku zpravidla každé dítě jinou.

Na základě osobní zkušenosti získané při zápise dítěte do 1. třídy či po osobní návštěvě a prohlídce školy však dochází u představ dětí spojovaných se školou k určitému posunu, představy dětí o škole se stávají přesnější a reálnější.

V průběhu výzkumu mě zajímala také otázka, zda děti z MŠ Montessori mají odlišnou představu než děti z běžné MŠ. Představy dětí se již na začátku školního roku značně odlišovali, hlavně díky tomu, že děti z MŠ Montessori se v rámci příprav na školu od října účastní společně s prvňáky vyučování v rámci projektu "Můj školní den", a také díky tomu, že systém předškolního vzdělávání se v mnohém shoduje s primárním vzděláváním.

Jak jsou různé děti, tak se liší i povědomí jednotlivých rodičů o představách jejich dětí. Z odpovědí, které zákonní zástupci dětí uvedli v dotazníku, se lze domnívat, že rodiče do dětských představ často projikují zkušenosti z vlastní školní docházky. Liší se také přístup jednotlivých rodin k přípravě dětí na 1. třídu.

Z tohoto výzkumu jsem si také odnesla některé cenné postřehy, které využiji ve své pedagogické praxi: Každé dítě je samozřejmě jiné, a tudíž přichází do 1. třídy základní školy s odlišnými představami o tom, co ho ve škole čeká. Každé dítě je pro školní docházku jinak zralé a z rodiny či mateřské školy jinak připravené. Toto jsem jako učitelka prvního stupně

nucena brát v úvahu. Jelikož téměř každé dítě přichází do 1. třídy mj. s představou, že učitel je člověk milý a přátelský, rovněž prostředí školy je pozitivní a nepředstavuje pro ně žádnou větší zátěž, musím jako zkušený pedagog s těmito představami citlivě zacházet a tuto pozitivní motivaci ke vzdělávání při formování dítěte ve školáka hned v počátku jeho školní docházky nezničit.

Ke zkoumání dětských představ jsem využila metod práce kvalitativního výzkumu. Výsledky vzešly z nepříliš početného vzorku respondentů, proto nelze získané závěry zobecnit. Přestože získané výsledky nejsou reprezentativní, umožnily mi lépe porozumět tomu, jak si vlastně předškolní děti skutečně školu představují. Díky vyslechnutým dětským postřehům jsem pochopila, co mohu jako učitelka od předškoláků při nástupu do první třídy očekávat a jak se k jejich mnohdy ještě nereálným představám o škole stavět v počátcích školní docházky.

Na základě výzkumu i u tak málo početného vzorku respondentů se pak nabízí hypotéza, že děti z více podnětného a ekonomicky stabilnějšího rodinného prostředí mají reálnější představy o tom, co je ve škole čeká a jsou proto na zahájení školní docházky lépe připraveny než děti z rodin, ve kterých jsou rodiče nuceni řešit různé osobní problémy a nepříznivou finanční situaci. Obdobně se domnívám, že představy dětí z Montessori MŠ se díky systému předškolního vzdělávání více přibližují realitě než u dětí z běžných MŠ, a proto se u předškoláků z tohoto typu MŠ dají očekávat i menší problémy v osvojování učiva po nástupu do 1. třídy základní školy.

Mohlo by být proto zajímavé, pokusit se kvantitativním výzkumem zjistit, do jaké míry by se tyto hypotézy potvrdily nebo by musely být zamítnuty, a nastíněnou problematiku tvorby představ předškolních dětí na velkém počtu respondentů zobecnit. To už ale cílem této diplomové práce není.

POUŽITÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4
2. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1980. 384 s.
3. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 2. vyd. Praha: UK, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
4. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
5. DRLÍKOVÁ, E. et al. *Učitel'ská psychol'gia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9
6. FEDÁKOVÁ, Z. *Diagnostika školní zralosti u dětí předškolního věku v mateřské škole Montessori v porovnání s běžnou mateřskou školou*. Bakalář'ská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky, 2008. Vedoucí práce: PhDr. Dagmar Přinosilová, PhD.
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
8. FORMÁNKOVÁ, K. *Homeopatie a strach v dětském věku*. In: časopis *MaMiTa - pro rodiče i zdravotníky*. roč. VII, číslo 23/2007. 35 s. ISSN 1214-1690
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. KADLECOVÁ, E. *Dětská kresba, její vývoj mezi šestým a osmým rokem věku a úvod do její hlubinné interpretace (kazuistika)*. Postupová práce. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie, 2006. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová.
11. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 35 s. ISBN: 80-7020-102-9.
12. KOVÁŘ, Z. et al. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 223 s.
13. LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
14. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.
15. PODLIPNÁ, D. *Co očekávají předškolní děti od školy*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita Liberec. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Katedra primárního vzdělávání, 2012. Vedoucí diplomové práce Mgr. Ing. Alexandra Hochmanová.
16. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1
17. RÝDL, K. *Principy a pojmy Montessori pedagogiky: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3

18. SEVEROVÁ, M. - MIŠURCOVÁ, V. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8
19. SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.
20. STŘELEČEK - MARÁDOVÁ - MARHOUNOVÁ - ŘEHULKA: *Kapitoly z rodinné výchovy*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1992. 160 s. ISBN 80-85298-84-8
21. ŠTURMA, J. Předmluva. In: DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
22. ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství MŠ*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0
23. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 210 s. ISBN 80-7184-421-7
24. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5

Internetové zdroje

25. JANKOVÝCH, V. *Propojení dopravní výchovy s výukou anglického jazyka u dětí a mládeže*. Škola a zdraví 21, 2011. Výchova ke zdravotní gramotnosti. URL: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/22_jankovych_CZE.pdf>
26. KOHOUTEK, R. *Vliv rodiny na rozvoj osobnosti člověka*. Psychologie v teorii a praxi. URL: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/vliv-rodiny-na-rozvoj-osobnosti-cloveka>> [cit. 6. 12. 2009].
27. KUCHARSKÁ, A.: *Odklad školní docházky (Pedagogicko-psychologická diagnostika)*. Rodina.cz. Každodeník o dětech a rodičích. URL: <<http://www.rodina.cz/clanek203.htm>> [cit. 4.6.1999]
28. MÁLKOVÁ, T. *Školní fobie postihuje prvňáky i středoškoláky*. URL: <<http://www.forexample.cz/view.php?nazevclanku=skolni-fobie-postihuje-prvnaky-i-stredoskolaky&cislocclanku=2011090027>> [cit. 26.09.2011]
29. MŠMT: *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*. Metodický portál RVP. URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17143/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku.html>> [cit. 21.1.2013]
30. PRAŠKO, J. P. *Strach ze školy*. URL: <<http://www.ordinace.cz/clanek/strach-ze-skoly>> [cit. 4. 3. 2009]
31. TAUTOVÁ, V. *Vývoj dětské kresby*. Babyonline: © MUDr. Jana Martincová, 2007. URL: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby>> ISSN 1802-4572

Přílohy:

1. Souhlas zákonných zástupců dětí s realizací pedagogického výzkumu:

Vážený rodiče,

studuji na Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě Technické university v Liberci. V rámci realizace diplomové práce na téma „Jakou mají představu budoucí prvňáčci o škole“ provádím dotazníkové šetření mezi rodiči budoucích školáků.

Cílem tohoto šetření je zjistit obecnou představu budoucích žáků 1. třídy o škole, zda z ní mají obavy, jak to vypadá při vyučování, zda ví, co musí umět, než půjdou do školy. Obracím se tedy na Vás s prosbou o spolupráci a vyplnění níže uvedeného krátkého dotazníku. Zároveň Vás také žádám o možnost pořízení fotodokumentace a provedení rozhovoru s následnou kresbou u Vašeho dítěte. Jsem si vědoma toho, že zjišťovaná data jsou citlivého charakteru, a proto Vás ujišťuji, že veškeré informace zůstanou anonymní a budou použity pouze pro diplomovou práci.

Děkuji za spolupráci

Ilona Jiskrová

2. Dotazník pro rodiče

1. Jakou má podle Vás budoucí školák představu o tom, co ho ve škole čeká?

2. Na co se vás budoucí prvňáček v souvislosti se školou vyptává, co ho nejvíc zajímá?

3. Na co se nejvíce Vaše dítě do školy těší? Z čeho má naopak Vaše dítě obavy?

4. Jak připravujete své dítě pro úspěšné zahájení školní docházky?

5. Ví, jak se má chovat a co všechno by mělo umět, aby mohlo jít do školy?

6. Má dítě staršího sourozence?

3. Fotografie z pedagogického výzkumu



